

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

MERICLER DONEDA CAMARGO

PLANO DE DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL A PARTIR DO
MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS

CURITIBA

2013

MERICLER DONEDA CAMARGO

**PLANO DE DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL A PARTIR DO
MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria do Carmo Duarte Freitas.

CURITIBA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

Mericler Doneda Camargo

PLANO DE DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL A PARTIR DO MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS

Dissertação julgada adequada para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Setor de Tecnologia da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Duarte Freitas
Orientadora – Universidade Federal do Paraná

Prof^a. Dr^a. Helena de Fátima Nunes Silva
Examinadora - Universidade Federal do Paraná

Prof. Dr. Manuel Cebrián de la Serna
Examinador - Universidad de Málaga

Prof^a Dr^a Avaniilde Kemczinski
Examinadora - Universidade do Estado de Santa Catarina

Curitiba, 06 de fevereiro de 2013

Aos meus filhos, fonte de vida e inspiração.

À minha mãe, exemplo de dedicação.

Ao meu amor, sempre presente mesmo de longe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha querida orientadora Prof^a. Dra Maria do Carmo, exemplo de profissional dedicada, por me levar a pensar e encontrar caminhos.

Aos membros da banca pela leitura atenta e por suas contribuições que foram fundamentais no desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção por compartilharem momentos preciosos.

Aos gerentes das Unidades Sesi/Senai do Portão, Centro, Quatro Barras, Rio Negro e Boqueirão por gentilmente terem permitido a aplicação das oficinas.

Ao meu irmão e minha irmã pelo carinho, incentivo e compreensão pela ausência em alguns momentos importantes de nossas vidas.

À Claudete por cuidar dos detalhes práticos do dia a dia para que eu pudesse me ocupar da pesquisa

À todos que participaram dessa caminhada e enriqueceram a minha formação acadêmica.

“A mente que se abre para uma nova ideia jamais
voltará ao seu tamanho original...”

Albert Einstein

RESUMO

Pesquisa qualitativa e exploratória que visa propor um Plano de desenvolvimento organizacional a partir do mapeamento das competências individuais para os colaboradores das Unidades do Sesi, Senai de Curitiba e Região Metropolitana. Relaciona as competências organizacionais e as individuais dos trabalhadores das unidades estudadas. Identifica as lacunas existentes entre as competências apontadas pela empresa como essenciais e as que os trabalhadores consideram possuir e que aplicam nas suas tarefas rotineiras. Classifica as competências por ordem decrescente de importância para deliberação de ações de desenvolvimento para a equipe. Analisa o impacto das oficinas de aprendizagem no mapeamento das competências. O trabalho de campo para a validação prática foi baseado no procedimento teórico da pesquisa-ação. Utiliza como instrumentos de coleta de dados a análise documental, questionário, entrevista não estruturada e observação participante. Conclui que o Plano de Desenvolvimento Organizacional possibilita detectar de forma consistente as competências percebidas pelos funcionários como desenvolvidas e que o capacitam a realizar suas atividades funcionais, identificando as lacunas entre aquelas desejadas e as existentes, propondo o desenvolvimento permanente e colocando-as em prática para agregar valor ao negócio, atingir os objetivos estratégicos e adquirir ou manter a vantagem competitiva da organização.

Palavras-chave: Gestão por competências. Mapeamento de Competências. Educação corporativa. Oficina de Aprendizagem.

ABSTRACT

Qualitative exploratory study that aims to propose a plan for organizational development from the mapping of individual skills for employees of Units Sesi, Senai of the Metropolitan Region of Curitiba, through learning workshops. Lists the individual and the organizational skills of workers in the units studied. Identifies gaps between the skills identified by the company as essential and that workers possess and consider implementing in their routine tasks. Sorts skills in order of decreasing importance for determination of development actions for the team. Analyzes the impact of the workshops on learning mapping skills. The fieldwork for the validation practice is based on theoretical procedure of action research. Used as instruments to collect data to document analysis, form, non-structured interviews and participant observation. It concludes that the Plan Organizational Development detect consistently competencies perceived by employees as existing and which enable it to perform its functional activities, identifying gaps between existing and desired ones, proposing the permanent development and putting them into practice to add value to the business, achieving the strategic goals and gain or maintain competitive advantage of the organization.

Keywords: Competence management. Mapping skills. Corporate education. Workshop on learning.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| FIGURA 1 – COMPETÊNCIAS COMO FONTE DE VALOR PARA O INDIVÍDUO E PARA A ORGANIZAÇÃO | 26 |
| FIGURA 2 – AS TRÊS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA | 33 |
| FIGURA 3 – MODELO DO ICEBERG | 34 |
| FIGURA 4 – ÁRVORE DAS COMPETÊNCIAS | 35 |
| FIGURA 5 – CASA DAS COMPETÊNCIAS | 36 |
| FIGURA 6 – METODOLOGIA PARA GESTÃO DE COMPETÊNCIAS | 40 |
| FIGURA 7 – PONTO DE CONVERGÊNCIA DA GESTÃO DE COMPETÊNCIAS | 41 |
| FIGURA 8 – PROCESSO DE GESTÃO DE COMPETÊNCIAS | 43 |
| FIGURA 9 – IDENTIFICAÇÃO DO GAP DE COMPETÊNCIAS | 44 |
| FIGURA 10 – RELAÇÃO ENTRE ESTRATÉGIA E DESEMPENHO | 46 |
| FIGURA 11 – COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS NAS LIDERANÇA | 57 |
| FIGURA 12 – ANDRAGOGIA X PEDAGOGIA | 60 |
| FIGURA 13 – MAPA CONCEITUAL – ANDRAGOGIA | 63 |
| FIGURA 14 – PIRÂMIDE DE APRENDIZAGEM | 70 |
| FIGURA 15 – ESTRUTURA DE CLASSIFICAÇÃO DA METODOLOGIA CIENTÍFICA | 74 |
| FIGURA 16 – MISSÃO, VISÃO E OBJETIVO A PARTIR DOS MAPAS ESTRATÉGICOS PERÍODOS DE 2003-2011 E DE 2011-2015 | 82 |
| FIGURA 17 – LINHAS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA | 83 |
| FIGURA 18 – RIO NEGRO: COMPETÊNCIAS JÁ DESENVOLVIDAS E A DESENVOLVER | 90 |
| FIGURA 19 – RIO NEGRO: LACUNA DE COMPETÊNCIAS DESEJADAS PELOS INDIVÍDUOS - MÚLTIPLAS OPÇÕES | 91 |
| FIGURA 20 – CENTRO: COMPETÊNCIAS JÁ DESENVOLVIDAS E A DESENVOLVER | 93 |
| FIGURA 21 – CENTRO: LACUNA DE COMPETÊNCIAS DESEJADAS PELOS INDIVÍDUOS - MÚLTIPLAS OPÇÕES | 93 |
| FIGURA 22 – BOQUEIRÃO: COMPETÊNCIAS JÁ DESENVOLVIDAS E A DESENVOLVER | 95 |

| | |
|--|-----|
| FIGURA 23 – BOQUEIRÃO: LACUNA DE COMPETÊNCIAS DESEJADAS PELOS INDIVÍDUOS - MÚLTIPLAS OPÇÕES | 95 |
| FIGURA 24 – PORTÃO: COMPETÊNCIAS JÁ DESENVOLVIDAS E A DESENVOLVER | 97 |
| FIGURA 25 – PORTÃO: LACUNA DE COMPETÊNCIAS DESEJADAS PELOS INDIVÍDUOS – MÚLTIPLAS OPÇÕES | 97 |
| FIGURA 26 – QUATRO BARRAS: COMPETÊNCIAS JÁ DESENVOLVIDAS E A DESENVOLVER | 99 |
| FIGURA 27 – QUATRO BARRAS: LACUNA DE COMPETÊNCIAS DESEJADAS PELOS INDIVÍDUOS - MÚLTIPLAS OPÇÕES | 99 |
| FIGURA 28 – DISTRIBUIÇÃO SIMILAR DE COMPETÊNCIAS – UNIDADES BOQUEIRÃO, QUATRO BARRAS E RIO NEGRO | 100 |
| FIGURA 29 – DISTRIBUIÇÃO SIMILAR DAS COMPETÊNCIAS – UNIDADES PORTÃO E CENTRO..... | 101 |
| FIGURA 30 – PLANO DE DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL – BASEADO EM COMPETÊNCIA..... | 105 |
| FIGURA 31 – UNIDADES RIO NEGRO, CENTRO, BOQUEIRÃO, PORTÃO E QUATRO BARRAS-COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS E A DESENVOLVER.. | 108 |
| FIGURA 32 – UNIDADES RIO NEGRO, CENTRO, BOQUEIRÃO, PORTÃO E QUATRO BARRAS - MÚLTIPLAS OPÇÕES | 109 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| QUADRO 1 – CONCEITOS DE COMPETÊNCIA | 29 |
| QUADRO 2 – DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA | 34 |
| QUADRO 3 – CLASSIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS X AUTORES | 38 |
| QUADRO 4 – MÉTODOS DE AVALIAÇÃO | 48 |
| QUADRO 5 – APLICAÇÕES DE RÚBRICA..... | 51 |
| QUADRO 6 – DIFERENÇAS ENTRE T&D E EDUCAÇÃO CORPORATIVA..... | 54 |
| QUADRO 7 – APRENDIZAGENS DO SEC. XXI E A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA..... | 55 |
| QUADRO 8 – PRINCÍPIOS DA ANDRAGOGIA..... | 61 |
| QUADRO 9 – RELAÇÃO ENTRE PRINCÍPIOS E OS PRESSUPOSTOS DA ANDRAGOGIA..... | 62 |
| QUADRO 10 – TÉCNICAS PARA EDUCAÇÃO DE ADULTOS..... | 65 |
| QUADRO 11 – ESTRATÉGIAS DE ENSINO COM MÉTODO PASSIVO | 68 |
| QUADRO 12 – ESTRATÉGIAS DE ENSINO COM MÉTODO PARTICIPATIVO..... | 69 |
| QUADRO 13 – PROTOCOLO DA OFICINA | 79 |
| QUADRO 14 – MATRIZ DE COMPETÊNCIAS POR CARGO | 86 |
| QUADRO 15 – COMPETÊNCIAS DO SISTEMA FIEP – COMPORTAMENTALISTAS (CP)..... | 87 |
| QUADRO 16 – COMPETÊNCIAS DO SISTEMA FIEP – CONSTRUTIVISTAS (CS)..... | 88 |
| QUADRO 17 – OBSERVAÇÃO E ANÁLISE | 110 |
| QUADRO 18 – PLANO DE DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL BASEADO EM COMPETÊNCIAS DAS CINCO UNIDADES..... | 111 |
| QUADRO 19 – AVALIAÇÃO COM AUXÍLIO DA FERRAMENTA RÚBRICA | 113 |
| QUADRO 20 – PROPOSTA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL - CENTRO..... | 133 |
| QUADRO 21 – RÚBRICA RIO NEGRO | 133 |
| QUADRO 22 – PROPOSTA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL – CENTRO | 134 |
| QUADRO 23 – RÚBRICA CENTRO | 134 |
| QUADRO 24 – PROPOSTA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL – BOQUEIRÃO..... | 135 |
| QUADRO 25 – RÚBRICA BOQUEIRÃO..... | 135 |
| QUADRO 26 – PROPOSTA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL – PORTÃO | 136 |
| QUADRO 27– RÚBRICA PORTÃO | 136 |

| | |
|---|-----|
| QUADRO 28 – PROPOSTA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL – QUATRO BARRAS | 137 |
| QUADRO 29 – RÚBRICA QUATRO BARRAS..... | 137 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|--|
| CHA | Conhecimentos, Habilidades e Atitudes |
| CNI | Confederação Nacional da Indústria – CNI |
| CP | Comportamentalista |
| CS | Construtivista |
| FEA | Faculdade de Economia e Administração |
| Fiep | Federação das Indústrias do Estado do Paraná |
| IEL-PR | Instituto Euvaldo Lodi do Estado do Paraná |
| NTL | <i>National Training Laboratories</i> |
| OA | Oficina de Aprendizagem |
| RH | Recursos Humanos |
| RMC | Curitiba e Região Metropolitana |
| Senai-PR | Serviço Nacional de Aprendizagem Indústria do Estado do Paraná |
| Sesi-PR | Serviço Social da Indústria do Estado do Paraná |
| T&D | Treinamento e Desenvolvimento |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA | 17 |
| 1.2 OBJETIVOS | 19 |
| 1.2.1 Geral | 19 |
| 1.2.2 Específicos | 19 |
| 1.3 JUSTIFICATIVA | 19 |
| 1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO..... | 21 |
| 1.5 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA | 22 |
| 1.6 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA..... | 22 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO..... | 23 |
| 2.1 ABORDAGENS PARA A COMPETÊNCIA | 23 |
| 2.1.1 Origens e conceitos de competência | 24 |
| 2.1.2 Dimensões da competência | 33 |
| 2.1.3 Representação gráfica das dimensões das competências | 34 |
| 2.1.4 Classificação das competências | 36 |
| 2.1.5 Competências organizacionais e individuais | 39 |
| 2.2 GESTÃO POR COMPETÊNCIAS | 40 |
| 2.2.1 Mapeamento de competências | 44 |
| 2.2.2 A relação da estratégia com o desempenho..... | 45 |
| 2.3 EDUCAÇÃO CORPORATIVA E COMPETÊNCIAS | 52 |
| 2.3.1 Aprendizagem organizacional..... | 55 |
| 2.3.2 Andragogia | 58 |
| 2.3.3. Princípios da andragogia..... | 61 |
| 2.3.4 Andragogia na empresa..... | 64 |
| 2.4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM..... | 65 |
| 2.4.1 Entendendo as estratégias de ensino-aprendizagem | 66 |
| 2.4.2 Métodos de ensino | 70 |
| 2.4.3 Oficinas de aprendizagem | 71 |
| 3 METODOLOGIA..... | 73 |
| 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA | 73 |
| 3.2 AMBIENTE DE ESTUDO | 76 |
| 3.3 POPULAÇÃO DO ESTUDO..... | 77 |
| 3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA | 77 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 3.5 | COLETA DE DADOS | 78 |
| 3.5.1 | Análise documental..... | 78 |
| 3.5.2 | OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE | 78 |
| 3.6 | TRATAMENTO DOS DADOS | 80 |
| 4 | ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS..... | 81 |
| 4.1 | Análise documental e entrevista..... | 81 |
| 4.1.1 | Estratégia Organizacional | 81 |
| 4.1.2 | Competências Organizacionais: Cruzamento teórico X documental | 87 |
| 4.2 | Oficinas de Competências..... | 89 |
| 4.2.1 | Oficina – Rio Negro | 90 |
| 4.2.2 | Oficina – Centro..... | 92 |
| 4.2.3 | Oficina – Boqueirão..... | 94 |
| 4.2.4 | Oficina - Portão..... | 96 |
| 4.2.5 | Oficina – Quatro Barras | 98 |
| 4.2.6 | Agrupamento das Oficinas por similaridade | 100 |
| 4.3 | Análise de impacto das oficinas | 101 |
| 4.4 | SÍNTESE DO CAPÍTULO..... | 102 |
| 5 | PLANO DE DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL BASEADO EM COMPETÊNCIAS..... | 104 |
| 5.1 | Validação do PDO – bc - Caso Sesi/Senai..... | 107 |
| 5.1.1 | Diagnóstico e Análise da Situação Atual | 107 |
| 5.1.2 | Ações para o desenvolvimento das competências..... | 111 |
| 5.1.3 | Avaliação dos resultados no desenvolvimento das competências..... | 112 |
| 5.1.4 | Ações corretivas para o desenvolvimento das competências..... | 113 |
| 5.2 | SÍNTESE DO CAPÍTULO..... | 114 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 116 |
| 6.1 | Atendimento aos objetivos | 116 |
| 6.2 | Considerações a respeito da gestão por competências do sistema Fiep..... | 117 |
| 6.2.1 | Ganhos da aplicação do PDO-BC na gestão por competências..... | 118 |
| 6.3 | Sugestão de estudos futuros..... | 120 |
| | REFERÊNCIAS..... | 121 |
| | APÊNDICES..... | 133 |
| | ANEXOS..... | 140 |

1 INTRODUÇÃO

No contexto da globalização dos negócios e da gradativa exposição à concorrência mundial, quando as palavras de ordem passaram a ser produtividade, qualidade e competitividade, as pessoas deixaram de ser o problema das organizações para tornarem-se o principal parceiro do negócio, aquele que lhe dá dinâmica, vigor e inteligência (CHIAVENATO, 2008).

A realidade das organizações que vivem momentos de dificuldades com a adaptação à velocidade das mudanças e também com o modo de gerenciar a capacitação para os cargos disponíveis, gerou a necessidade de redefinir o perfil do trabalhador, sendo vital a identificação das suas competências, uma vez que estas constituem o diferencial competitivo para atender ao surgimento de novas oportunidades de negócios, atingir os objetivos internos e também para fazer frente à competitividade entre as empresas.

O trabalhador do Século XXI, além de acumular cada vez mais tarefas em sua função principal, deve ser multiquificado, ampliando suas competências para aquelas que agregam valor econômico para a empresa. Antes era suficiente ter um bom desempenho, agora ele necessita ser flexível, inovador, ter domínio da tecnologia com acesso à transferência de conhecimento e ainda saber lidar com conteúdos de trabalho diversificados.

Para desenvolver esse novo perfil que abrange a capacidade de aprender a aprender, é preciso que as empresas implantem sistemas educacionais que privilegiem o desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades, e não apenas conhecimento técnico e instrumental. Será fundamental para a competitividade empresarial em qualquer ramo de atividade, no próximo milênio em que as empresas oportunizem uma aprendizagem ativa e continuada, que lhes deem suporte para atingir seus objetivos críticos do negócio (EBOLI, 1999).

A busca por profissionais altamente capacitados e aptos a fazer frente ao mercado que se apresenta e que sejam valorizados como capital humano tornou-se uma estratégia competitiva para as empresas. Por isso a Educação Corporativa ajuda a empresa a entender de que maneira deve investir em seus funcionários, a fim de que desenvolvam competências e estas sejam traduzidas em conhecimento,

habilidades e atitudes para exercer suas funções e fazer parte do sucesso das organizações.

O número de empresas brasileiras que investem nesta área da educação cresceu 40 vezes entre 2000 e 2009, passando de 10 para 400, segundo uma pesquisa da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA-USP), coordenada por Eboli. Acrescenta que a meta das chamadas universidades corporativas (setores específicos para lidar com formação de profissionais) é aliar o ensino aos valores éticos da companhia e as habilidades de cada trabalhador. Em média, os gastos de companhias brasileiras e multinacionais são de R\$ 11 milhões anuais na educação continuada de seus colaboradores (FERREIRA, 2010).

Tendo como base a visão da Educação Corporativa, o objetivo do presente trabalho é propor um Plano de Desenvolvimento Organizacional a partir do mapeamento de competências dos trabalhadores das Unidades Sesi/Senai Curitiba e Região Metropolitana utilizando as Oficinas de Aprendizagem.

O termo colaborador é utilizado no Sesi/Senai como equivalente a trabalhador (pessoa que trabalha), empregado (aquele que exerce qualquer emprego) e funcionário (aquele que tem ocupação permanente ou retribuída) (Holanda, 2010). Portanto, qualquer que seja a denominação empregada abrangerá todas as possibilidades.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

O século XXI traz novos desafios, exigindo que os profissionais estejam aptos para atuarem em ocupações marcadas pela dinâmica imposta pelas novas tecnologias e pela complexidade cada vez maior das tarefas (CORDÃO, 2002). Acrescente-se a esse fato que a globalização da economia e as novas tendências produtivas promoveram transformações significativas, valorizando as competências dos empregados em contraposição ao interesse apenas pela técnica no exercício de uma única função (ROCHA-PINTO *et al.*, 2004).

Resende (2011) traz que a falta de mão de obra qualificada afeta 69% das empresas brasileiras, de acordo a Confederação Nacional da Indústria – CNI. Para driblar esse problema, 78% das empresas oferecem a capacitação necessária no próprio local de trabalho, preparando os trabalhadores para um desempenho

adequado de suas funções. Esse problema atinge a indústria como um todo e compromete sua produtividade, razão pela qual se deve ter um olhar diferenciado para as competências profissionais.

Estudos divulgados na IX Sondagem Industrial 2010-2011 (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO PARANÁ, 2011), mostram que em torno de 51,69% dos empresários paranaenses apontam que seus investimentos serão destinados à “Produtividade” e outros 28,39% destinarão para os “Recursos Humanos”. De acordo com esse estudo, 30,51% das empresas paranaenses adotaram como estratégia de maior importância para 2011 o “desenvolvimento dos funcionários” e 86,44% treinam seus funcionários para absorver a modernização tecnológica incorporada na empresa. Evidenciando, pois, a importância do mapeamento das competências.

Surge então, a necessidade de mapear tais competências, a fim de averiguar a lacuna existente entre aquelas apontadas pela empresa como essenciais e as que os trabalhadores percebem como possuidoras e que já aplicam nas suas tarefas rotineiras. Após essa constatação, levanta-se a questão: **De que forma disseminar, promover e alinhar as competências organizacionais essenciais com as individuais dos trabalhadores das unidades do Sesi/Senai de Curitiba e Região Metropolitana?**

Parte-se para um diagnóstico da situação existente durante uma Oficina de Aprendizagem, junto aos trabalhadores das unidades da organização a fim de identificar a lacuna existente entre as competências já definidas pela empresa como necessárias e as que os funcionários já têm desenvolvidas para executar suas atividades laborais cotidianas.

Desse modo, quanto menor for a diferença entre as competências desejadas e as existentes em uma determinada pessoa, mais próximo ela estará da realização das estratégias e dos objetivos da organização.

1.2 OBJETIVOS

Neste item são descritos o objetivo geral e os específicos.

1.2.1 Geral

Propor um Plano de Desenvolvimento Organizacional a partir do mapeamento de competências dos trabalhadores das Unidades Sesi/Senai Curitiba e Região Metropolitana.

1.2.2 Específicos

- a) Relacionar as competências organizacionais e as individuais dos trabalhadores nas unidades estudadas;
- b) Identificar as competências individuais a desenvolver nos trabalhadores nas unidades estudadas.
- c) Classificar as lacunas, por ordem de importância, as competências desejadas para deliberação de ações de desenvolvimento profissional da equipe.
- d) Analisar o impacto da Oficina de Aprendizagem como técnica escolhida para o mapeamento das competências individuais.

1.3 JUSTIFICATIVA

O desafio das organizações, por meio de seu setor de Recursos Humanos, é desenvolver projetos que contribuam taticamente para o alcance de suas metas com o foco na competitividade do mercado. Seu papel é elaborar políticas e práticas que identifiquem as competências de seus colaboradores e desenvolvam as que julgam necessárias para a implementação das estratégias do negócio. Devem, ainda, auxiliar no desenvolvimento das competências existentes e nas competências individuais, para que os profissionais possam aprimorar-se no trabalho e agregar valor a si e à organização.

Trabalhando o autoconhecimento, com processos de avaliação de potencial e de performance, bem como o mapeamento das competências dos profissionais, a área de gestão de pessoas os gestores de uma organização conseguem entender

os *gaps* das competências na equipe e identificar tanto os talentos e pontos fortes de uma organização, como também as necessidades de treinamento e desenvolvimento, sejam individuais ou em equipe.

Realizando esse diagnóstico e acompanhando o desempenho dos profissionais, as organizações são capazes de prever e identificar as competências que precisam para atuar no mercado de maneira cada vez mais estratégica (MOURA, 2010).

Desde que McClelland, em 1973, introduziu as competências como um valor empresarial para alavancar a competitividade no mercado, há a necessidade de identificá-las nos trabalhadores que irão contribuir para esse objetivo. Levi-Leboyer (1994) comenta que as competências são repertórios de comportamentos que algumas pessoas e/ou organizações dominam, e o que as destacam de outras em contextos específicos.

O trabalho com competências conhecidas e identificadas fornece uma maneira lógica para manter a missão e a visão estratégica da empresa, assim como amplia suas capacidades, seus valores e fortalece a cultura organizacional, permitindo um alinhamento, de modo que todos estejam comprometidos e se movam na mesma direção.

Esse fato trouxe rápidas e profundas mudanças experimentadas nas estruturas empresariais, nas duas últimas décadas, em especial quando vinculadas com as políticas de ajuste e a maior exposição das economias locais perante o mundo. Dessa forma, conduz-se a constatação da necessidade de buscar uma metodologia que se adapte frente às mudanças nas organizações produtivas e de gestão de pessoas (LIMA, 2005).

Desta forma, o presente trabalho tem sua relevância administrativa declarada no fato de que o gestor de pessoas, com base na metodologia, poderá estabelecer programas de treinamento e desenvolvimento por competências ou habilidades, a partir do mapeamento das competências funcionais em que participem aqueles que realmente necessitem ampliar seus domínios para apresentar melhores resultados no trabalho (ROCHA-PINTO *et al.*, 2004).

Esta pesquisa utiliza e discute uma ferramenta de apoio para os gerentes das unidades do Sesi/Senai de Curitiba e Região Metropolitana no momento de priorizar os investimentos no que se refere às necessidades de treinamento ou capacitação dos trabalhadores visando contribuir para os aspectos econômicos

No tocante à relevância pessoal, a contribuição se volta para a atuação profissional da pesquisadora, uma vez que no exercício do cargo de gerência de uma das unidades de estudo, depara-se com situações de dúvida: quais as competências a serem desenvolvidas nas pessoas, com base naquelas elencadas pela organização como fundamentais, para o desenvolvimento das atividades inerentes a cada cargo.

A pesquisa contribuiu com uma estratégia inovadora no mapeamento de competências, através das oficinas de aprendizagem. Motivou os participantes das oficinas a refletirem sobre seu desenvolvimento profissional. Apresentou um Plano de desenvolvimento organizacional que pode ser estendido corporativamente, uma vez que foi verificado que representa aproximadamente 50% dos resultados do estado.

Embora a análise de competências seja uma alternativa atraente, ela possui um problema prático: a dificuldade de ser operacionalizada. Em concordância com as novas formas de organização da produção, requer-se um modelo de mapeamento de competências.

Esse trabalho sugere uma reflexão sobre o mapeamento das competências e de como usá-lo no desenvolvimento organizacional, contribuindo com uma forma de pensar sobre a capacitação dos trabalhadores mais ampla e que capte não somente as competências técnicas, mas também as de natureza cognitiva, permitindo-lhes que correspondam adequadamente às solicitações que são requeridas nas suas atividades laborais (CARDOSO, 2006).

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente trabalho está estruturado em capítulos. No primeiro, além da introdução, é feita uma contextualização do problema, a justificativa do estudo, os objetivos, as contribuições da pesquisa e sua delimitação.

O segundo capítulo traz a fundamentação teórica do estudo, que orienta as discussões e práticas relacionadas às competências, à gestão por competências, Educação corporativa, estratégia de ensino aprendizagem e andragogia.

No terceiro Capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa de campo, os instrumentos de coleta e as técnicas empregadas para análise e interpretação dos resultados.

O quarto capítulo apresenta os resultados obtidos com a interpretação dos mesmos e suas correlações. Ainda faz uma análise à luz da teoria para atingir o objetivo proposto que é apresentar um Plano de Desenvolvimento Organizacional.

O quinto capítulo apresenta o Plano de desenvolvimento organizacional e a sua validação em cinco unidades do Sesi/Senai.

O sexto e último, traz as considerações finais a partir da pesquisa realizada.

1.5 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Possibilita testar um modelo de desenvolvimento organizacional baseado em competências, sendo que a sua validação permitirá estender o uso de ferramentas utilizadas na academia para o mundo do trabalho.

1.6 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Delimita-se como unidades de pesquisa as Unidades do Sesi/Senai de Curitiba e região metropolitana.

Foram utilizadas no mapeamento de competências as 18 competências fornecidas pela organização e consideradas essenciais no desenvolvimento das atividades dos cargos existentes na empresa. Neste mapeamento a técnica foi a Oficina de Aprendizagem.

A avaliação sugerida no Plano de Desenvolvimento Organizacional realizou-se por meio do uso da ferramenta Rúbrica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O campo de investigação adotado na pesquisa, e que se encontra retratado no referencial teórico, aborda a educação corporativa, especificamente a tratativa do mapeamento de competências. Com base nos autores, é possível viabilizar o desenvolvimento do assunto e trazer um modo de construção do conhecimento evidenciando o ângulo de abordagem considerado.

2.1 ABORDAGENS PARA A COMPETÊNCIA

A Globalização dos mercados e também a exigência por agilidade, diferenciação e inovação trazem, a partir de 1995, um novo modelo de gerenciamento nas organizações, a Gestão por Competências. Essa abordagem busca a melhoria no desempenho e superação da concorrência, a partir do desenvolvimento das competências que fazem a distinção na competitividade das empresas.

Tendo o pressuposto de que o domínio de certas competências – aquelas raras, valiosas, difíceis de serem desenvolvidas – confere à organização um desempenho superior ao de seus concorrentes, a Gestão por Competências busca direcionar esforços para desenvolver aquelas fundamentais à consecução dos objetivos organizacionais (PRAHALAD; HAMEL, 1990; DURAND, 2000; CARBONE; 2005).

Freitas (2003) afirma que a abordagem por competência considera o conjunto de qualificações que a pessoa tem para executar um trabalho, com um nível superior de desempenho. A competência empresarial está relacionada às qualificações requeridas do quadro funcional, para que a empresa aumente e consolide cada vez mais sua capacidade de competir. Devido à importância que o desenvolvimento de competências alcançou, agregando valor econômico para as organizações e social para os indivíduos de acordo com o que afirmam Fleury e Fleury (2000), faz-se necessário buscar suas origens e trazer o entendimento de seus conceitos.

2.1.1 Origens e conceitos de competência

Em seu original latino, *Competentia* significava proporção; simetria (HOUAISS, 2001). Um indivíduo competente era aquele capaz de avaliar e agir adequadamente frente a uma determinada situação, tomando providências proporcionais à gravidade dos fatos ocorridos, ou seja, reagir na mesma medida (simetria) deles.

No fim da Idade Média, a expressão competência pertencia essencialmente à linguagem jurídica. Dizia respeito à faculdade atribuída a uma pessoa ou a uma corte para apreciar e julgar certas questões. O dicionário Aurélio (2010), da língua portuguesa, ainda guarda essa definição, trazendo que competência é atribuição, jurídica ou consuetudinária, de desempenhar certos encargos ou de apreciar ou julgar determinados assuntos, porém acrescenta que é a faculdade para apreciar e resolver qualquer assunto, reforçando o que traz o dicionário Michaelis (2007), que define competência como sendo a capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto. Na língua inglesa a definição é semelhante, segundo o dicionário Webster (1981), competência é a “qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado ou ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para determinada atividade”.

Na verdade a questão da competência encontra-se numa trajetória evolutiva e de construção, o que pode ser observado pelos inúmeros conceitos trazidos por autores e que divergem em sua essência.

O primeiro conceito dado para competência surgiu nas décadas de 70 e 80, sendo idealizado por autores americanos. A perspectiva americana possui uma visão comportamentalista, focada na capacidade que o indivíduo traz para o trabalho.

Testing for competence rather than for “intelligence” foi o título do *paper* publicado em 1973 por David McClelland, que deu início as considerações a respeito das competências na visão americana. Esse trabalho sustentou que a avaliação das mesmas deveria ser realizada por meio de testes de avaliação de desempenho, tendo como padrão de referência amostras de comportamento no trabalho de profissionais bons e ruins. Ele defendeu que os resultados obtidos deveriam refletir as mudanças ocorridas na capacidade dos indivíduos como consequência do treinamento ou da experiência. A competência deve ser sintetizada como sendo um

conjunto de características individuais observáveis, conhecimento, habilidades, valores que levam a um desempenho superior e notadamente diferenciado.

Skinner (1990) defendia a teoria comportamentalista do seguinte modo: “a mente é aquilo que o corpo faz. É aquilo que a pessoa faz. Por outras palavras, é o comportamento, e é isto que os comportamentalistas têm vindo a afirmar por mais de meio século” (SKINNER, *apud* GONÇALVES, 1999, p. 62).

David MCClelland (1973), Boyatzis (1982) e Spencer e Spencer (1993), representantes dessa perspectiva, defenderam a ideia de que a competência é formada por um conjunto de qualificações que a pessoa possui e utiliza para desempenhar determinada atividade que exige um nível superior de desempenho. Os modelos decorrentes desta concepção entendem a competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) necessários para realizar um trabalho.

Nos anos 90, novos conceitos e modelos que representavam uma linha francesa de pensamento, que observa o indivíduo sob uma ótica construtivista, vinculando trabalho e educação, conforme destaca Pereira (2005, p. 2), foram introduzidos por Le Boterf (1994) e Zarifian (1996) e estavam vinculados à ação, aos resultados e às realizações individuais. Tem competência o indivíduo que em um determinado contexto consegue apresentar resultados. Esses autores associaram a competência também à ideia de agregação de valor e entrega de forma independente do cargo.

Mais tarde, Le Boterf (1994), defendeu a premissa de que competência não é só o resultado dos conhecimentos que se tem e nem de treinamento. As características dos indivíduos e do contexto em que as ações estão inseridas atuam sistematicamente sobre os efeitos gerados pela competência. É um saber agir responsável e reconhecido. Implica saber mobilizar, integrar e transferir recursos, conhecimentos e capacidades em diferentes contextos profissionais. Refere-se à competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes e acrescenta à definição os recursos fisiológicos e os do ambiente.

Zarifian (1996) expôs um modelo de competência em que um indivíduo toma iniciativa e assume responsabilidades diante de eventos e situações inesperadas que este encontrar no decorrer de sua vida profissional.

Os autores continuaram a trazer suas ideias e Ledford, Zingheim e Schuster (1995) questionam o conceito de Boyatzis, lançado em 1982, dizendo que não

possibilita a definição de competência por ser muito amplo, e lançam sua própria definição dizendo que são as características demonstráveis da pessoa, incluindo conhecimentos, habilidades e comportamentos, que possibilitam o desempenho.

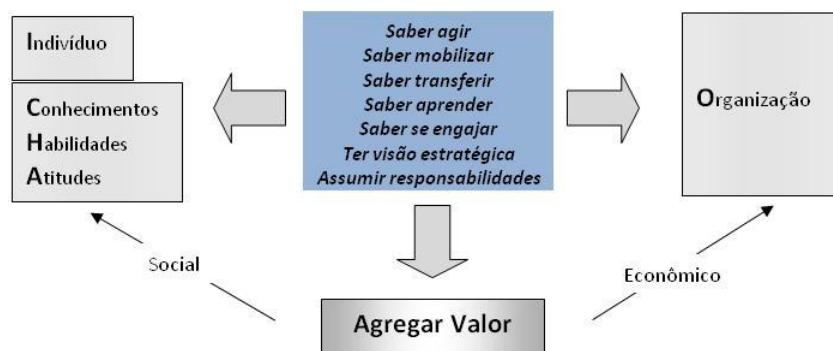
Eles ressaltam três elementos em seu conceito. O primeiro deles, competência diz respeito à pessoa, ou seja, é independente de um cargo ou posição. Assim, um empregado leva suas competências de um cargo para outro. Já o segundo traz que as competências devem ser passíveis de comprovação para que possam servir como base de remuneração. O terceiro aborda que as competências indicam o potencial de desempenho.

Segundo o pensamento de Ledford, Zingheim e Schuster (1995), Parry (1996) define competência como um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados, que afeta parte considerável da atividade de alguém e que pode ser medido com padrões preestabelecidos, podendo ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento, no qual há convergência pelo fato de que as competências podem ser medidas.

Para Ropé e Tanguy (1997), um dos aspectos essenciais da competência é que esta não pode ser compreendida de forma separada da ação. Seguindo nessa linha de pensamento, Dutra, Hipólito e Silva (1998) afirmam que a competência é a capacidade de uma pessoa gerar resultados dentro dos objetivos organizacionais.

Fleury e Fleury (2000), por sua vez, definem competência como sendo um saber agir responsável e reconhecido, que implica em mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. Essa definição, complementa por Le Boterf, acrescenta os valores ao indivíduo e à organização (Figura 1).

FIGURA 1 – COMPETÊNCIAS COMO FONTE DE VALOR PARA O INDIVÍDUO E PARA A ORGANIZAÇÃO



FONTE: Adaptado de Fleury e Fleury (2001).

Para Fleury e Fleury (2001) as competências são sempre contextualizadas. Os conhecimentos e o *know how* não adquirem status de competência a não ser que sejam comunicados e utilizados. A rede de conhecimento em que se insere o indivíduo é fundamental para que a comunicação seja eficiente e gere a competência. A noção de competência aparece associada a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica. Do lado da organização, as competências devem agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo.

Confirmando o pensamento anterior de valorização do indivíduo e da organização, Dutra (2001) destaca que a competência pode ser compreendida como a capacidade de entrega de uma pessoa, que associada às suas capacidades agrega valor ao negócio ou a empresa onde atua e a ele mesmo.

Para Rabaglio (2001), competência é um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos que permitem ao indivíduo desempenhar com eficácia determinadas tarefas. Para ela, ser competente e ter competência são coisas diferentes, e explica: uma pessoa pode ter sido competente ao ser designado a fazer uma determinada tarefa, mas isso não significa que ela seja sempre competente, ou seja, esta mesma pessoa pode ser designada a fazer outra tarefa e não obter o mesmo nível de satisfação. Assim, ser competente está relacionado com um bom desempenho numa determinada tarefa, o que não garante que seu desempenho seja sempre bom. Ter competência para a realização de uma tarefa significa ter conhecimentos, habilidades e atitudes compatíveis com o desempenho dela e ser capaz de colocar esse potencial em prática sempre que for necessário.

Zarifian reforça seu próprio modelo de competência, dizendo que:

[...] é o tomar iniciativa e assumir responsabilidade do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara. Tomar iniciativa é uma ação que modifica algo que existe, que introduz algo novo, que começa alguma coisa, que cria. (ZARIFIAN, 2001, p. 69-70).

Brandão ressalta que:

Competência não é apenas o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para exercer determinada atividade, mas também o desempenho expresso pela pessoa em determinado contexto, em termos de comportamentos e realizações decorrentes da mobilização e aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes no trabalho. Competências humanas são combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional, que agregam valor a pessoas e organizações. (BRANDÃO, 2006).

Silva (2011) comenta que o conceito defendido por Brandão para competência é abrangente e satisfatório, uma vez que associa competência ao desempenho, inserido em um contexto. Assim, o mesmo pode ser usado como referência para conceituar competência. Reforça que é possível dizer que o conceito de competência é um conjunto de CHAs para desempenhar uma determinada atividade, desde que o indivíduo mobilize-se a favor de uma boa execução das tarefas, de acordo com o ambiente em sua volta, e que isto leve a um melhor desempenho das atividades, agregando valor aos resultados a serem alcançados pelo indivíduo e pela organização. É fundamental saber agir, mobilizar, comunicar, aprender, comprometer-se, assumir responsabilidades e ter visão estratégica.

Como é possível observar, o resgate da literatura traz autores que defendem visões e abordagens diferenciadas. As ideias desses investigadores estão sintetizadas no Quadro 1.

QUADRO 1 – CONCEITOS DE COMPETÊNCIA

| Autor | CP | CS | Conceito de Competência | Foco | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|----|----|---|------|--------------|---------|---------------|------------|-----------------|------------|----------|------------|-------------|------------------|------------|---------|
| | | | | Ação | Aprendizagem | Aptidão | Comportamento | Desempenho | Desenvolvimento | Estratégia | Formação | Mensuração | Perspectiva | Responsabilidade | Resultados | Valores |
| MacClelland 1973 | | | conjunto de características individuais observáveis, conhecimento, habilidades, valores que levam a um desempenho superior e notadamente diferenciado (1973). | | | | | X | | | | | | | | X |
| Boyatzis 1982 | | | São aspectos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis, que determinam em grande parte o retorno das organizações (1982, p.23). | | | | X | X | | | | | | | | X |
| Prahalad e Hamel 1990 | | | As competências essenciais são as habilidades que permitem que a empresa seja capaz de oferecer um benefício fundamental aos seus clientes (1990). | | | X | | X | | | | | | | | |
| Boog 1991 | | | É a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; significa capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade (1991, p.16). | | | X | | X | | | X | | | | | X |
| Spencer e Spencer 1993 | | | Uma característica subjacente que apresenta uma relação causal com o desempenho superior em um cargo ou situação. Refere-se a característica intrínsecas ao indivíduo que influencia e serve de referencial para seu desempenho no ambiente de trabalho (1993, p.9). | | | | X | X | | | X | | | | | |
| Sparrow e Bognanno 1994 | | | Representam atitudes identificadas como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional, ou no contexto de uma estratégia corporativa (1994, p. 3). | | | | X | X | | X | | | | | | |
| Ledford, Zingheim e Schuster 1995 | | | São as características demonstráveis da pessoa, incluindo conhecimentos, habilidades e comportamentos, que possibilitam o desempenho (1995). | | | | X | X | | | X | | | | | |
| Parry 1996 | | | Um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes, correlacionadas, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido segundo padrões preestabelecidos, e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento (1996, p. 48). | | | | | | | | | | | | | |
| Magalhães et al.1997 | | | Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função. (1997, p. 14) | | | X | | X | | | X | | | | | |
| Durand et al 1998. | | | Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias à consecução de determinados propósitos (1998, p. 3) | | | | | X | | | | | | | | |

(continua)

(continuação)

| Autor | CP | CS | Conceito de Competência | Foco | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|----|----|--|------|--------------|---------|---------------|------------|-----------------|------------|----------|------------|-------------|------------------|------------|---------|
| | | | | Ação | Aprendizagem | Aptidão | Comportamento | Desempenho | Desenvolvimento | Estratégia | Formação | Mensuração | Perspectiva | Responsabilidade | Resultados | Valores |
| Hase et al.1998 | | | Descreve as habilidades observáveis, conhecimentos e atitudes das pessoas ou das organizações no desempenho das suas funções(...) A competência é observável e pode ser mensurada por meio de padrões (1998, p.9) | | | | | X | | | X | | | | | |
| Davis 2000 | | | As competências descrevem de forma holística a aplicação de habilidades, conhecimentos, habilidades de comunicação no ambiente do trabalho [...] São essenciais para uma participação mais efetiva e para incrementar padrões competitivos. Focaliza-se na capacitação e aplicação de conhecimentos e habilidades de forma integrada no ambiente de trabalho (2000, p. 1 e 15) | | | | | X | | | X | | | | X | |
| Becker <i>et al.</i> 2001 | | | Competência refere-se a conhecimentos individuais, habilidades ou características de personalidade que influenciam diretamente o desempenho das pessoas (2001, p. 156) | | | X | | X | | | | | | | | |
| Le Boterf (1) 1994 | | | É assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas, buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular (1997, p. 267). | X | | | | | | | | | | X | X | |
| Bruce 1996 | | | É o resultado da aprendizagem (1996, p. 6). | | X | | | | X | | | | | | X | |
| Sandberg 1996 | | | A noção de competência é construída a partir do significado do trabalho. Portanto não implica exclusivamente na aquisição de atributos (1996, p.41) | X | X | | | | X | | X | | | | | |
| Ropé e Tanguy 1997 | | | A competência não pode ser compreendida de forma separada da ação | X | X | | | | | | X | | | | | |
| Hipólito e Silva 1998 | | | É a capacidade de uma pessoa de gerar resultados dentro dos objetivos organizacionais (1998) | X | | | | | | X | | | | | X | |
| Perrenoud 1998 | | | Refere-se a práticas do cotidiano que se mobilizam através do saber baseado no senso comum e do saber a partir de experiências (1998) | X | X | | | | | | X | | | | | |
| Ruas 1999 | | | É a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar (recursos de competência) a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área (1999, p. 10) | X | | | | X | | | | | | | X | |

(continua)

(continuação)

| Autor | CP | CS | Conceito de Competência | Foco | | | | | | | | | | | | |
|----------------------|----|----|---|------|--------------|---------|---------------|------------|-----------------|------------|----------|------------|-------------|------------------|------------|---------|
| | | | | Ação | Aprendizagem | Aptidão | Comportamento | Desempenho | Desenvolvimento | Estratégia | Formação | Mensuração | Perspectiva | Responsabilidade | Resultados | Valores |
| Hipólito 2000 | | | Sintetiza a mobilização, integração e transferência de conhecimentos e capacidades em estoque. E deve adicionar valor ao negócio, estimular um contínuo questionamento do trabalho e a aquisição de responsabilidades por parte dos profissionais e agregar valor em duas dimensões: valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo (2000, p. 7). | X | | | | | | | X | | | X | X | X |
| Le Boterf (2) 2003 | | | É uma resultante do saber agir, poder agir e querer agir (2003, p.160) | X | | | | | | | | | | | X | |
| Fleury e Fleury 2001 | | | É um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, interagir, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social para o indivíduo (2001) | X | | | | | | | | | | X | X | X |
| Silva 2011 | | | É um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessário para desempenhar uma determinada atividade, desde que o indivíduo mobilize-se a favor de uma boa execução, de acordo com o ambiente a sua volta, e que agregue valor aos resultados a serem alcançados. | | | | | | | | | | | | | |
| Dutra et al. 1998 | | | Capacidade da pessoa gerar resultado dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, traduzindo-se pelo mapeamento do resultado esperado(<i>output</i>) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes , necessários para o seu atingimento(<i>input</i>) (1998, P.3) | | | X | | X | | X | | | | | X | |
| Zarifian 2001 | | | A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional a partir da qual é passível de avaliação. Compete, então, à empresa identificá-la, validá-la e fazê-la evoluir (2001, p. 66) | X | | X | | X | | | X | | | | X | |
| Brandão 2006 | | | Competência não é apenas o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para exercer determinada atividade, mas também o desempenho expresso pela pessoa em determinado contexto, em termos de comportamentos e realizações decorrentes da mobilização e aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes no trabalho (2006) | X | | | X | X | | | | | | | | |

FONTE: A Autora (2012).

 Comportamentalista-CP

 Comportamentalista/construtivista

 Construtivista-CS

McClelland (1973), Boyatzis (1982), Prahalad e Hamel (1990), Boog (1991), Spencer e Spencer (1993), Sparrow e Bognanno (1994), Leadford, Zingheim e Schuster (1995), Parry (1996), Magalhães *et al.* (1997), Durand *et al* e Hase *et al.* (1998), Davis (2000) e Becker *et al* (2001) adotam a perspectiva americana baseada no comportamento, na qual o homem é consequência das influências ou forças do meio ambiente.

Já Le Boterf (1994; 2003), Bruce (1996), Ropé e Tanguy, 1997, Hipólito e Silva (1998; 2000), Perrenoud (1998), Ruas (1999), Fleury e Fleury (2001), Brandão (2006) e Silva (2011) adotam a perspectiva francesa baseada no construtivismo que diz que tem competência o indivíduo que em um determinado contexto consegue apresentar resultados.

Dutra *et al* (1998) Zarafian (2001) e Brandão (2006), apesar de serem construtivistas, trazem contribuições importantes com foco na perspectiva comportamentalista. Zarafian coloca a iniciativa e a responsabilidade como o caminho para a aplicação da competência. Dutra exalta as capacidades do indivíduo na realização das tarefas e Brandão traz o desempenho profissional como o agente de criação de valor para o indivíduo e a organização.

Pelo apresentado demonstra-se que houve uma evolução no conceito de competência, com a tendência de se considerar o conhecimento, as habilidades e as atitudes dos trabalhadores, como o mote principal de desenvolvimento organizacional. Há uma vinculação ao cargo ou tarefa que precisa ser desempenhada, considerando as características próprias de cada organização e aos resultados esperados.

Em função das diferentes origens e da multiplicidade de abordagens, é natural que existam diversos conceitos aceitos para competência e, como consequência, que não exista um consenso em relação a sua definição (MÂSIH; SILVA JR; RAMOS, 2008).

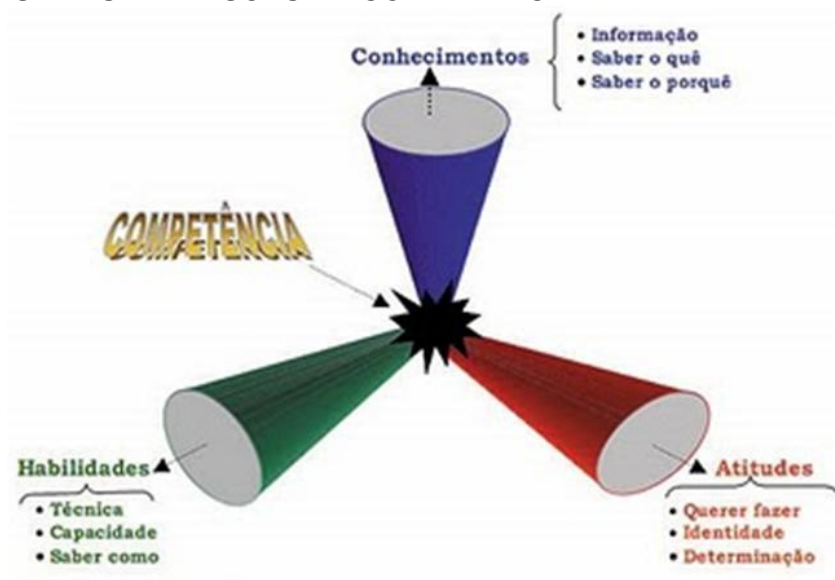
A abordagem adotada nesse projeto será a construtivista, uma vez que trata das competências. Utilizando o conceito trazido por Ruas (1999) afirma-se que competência é a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar (recursos de competência) a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área.

A discussão anterior, embora não esgote o assunto, é suficiente para os propósitos dessa dissertação.

2.1.2 Dimensões da competência

Durand (1999) afirma que o conceito de competência está baseado em três dimensões interdependentes – conhecimentos, habilidades e atitudes – englobando questões técnicas, cognição e as atitudes relacionadas ao trabalho. Tais dimensões são interdependentes na medida que, para a exposição de uma habilidade, se presume que o indivíduo conheça princípios e técnicas específicos. Da mesma forma, a adoção de um comportamento no trabalho exige da pessoa, não raras vezes, a detenção não apenas de conhecimentos, mas também de habilidades e atitudes apropriadas.

FIGURA 2 – AS TRÊS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA



FONTE: Adaptado de Durand (1999).

A dimensão do conhecimento corresponde a uma série de informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo, que lhe permitem entender o mundo. A dimensão da habilidade corresponde ao saber como fazer algo, fazer uso produtivo do conhecimento adquirido, com vistas ao atingimento de um propósito específico. A dimensão da atitude corresponde aos aspectos sociais e efeitos relacionados ao trabalho e ao querer fazer.

A contribuição de Rabaglio (2001) foi introduzir significados às letras iniciais de **C**onhecimentos, **H**abilidades e **A**titudes que são os fatores de significância da competência (Quadro 2).

QUADRO 2 – DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA

| C | H | A |
|--|--|---|
| Conhecimentos O que foi aprendido no decorrer da vida, formação acadêmica, experiência profissional | Habilidades O que é colocado em prática, e também o domínio e a experiência | Atitudes O comportamento ao aplicar na prática os conhecimentos adquiridos |
| SABER | SABER FAZER | QUERER FAZER |

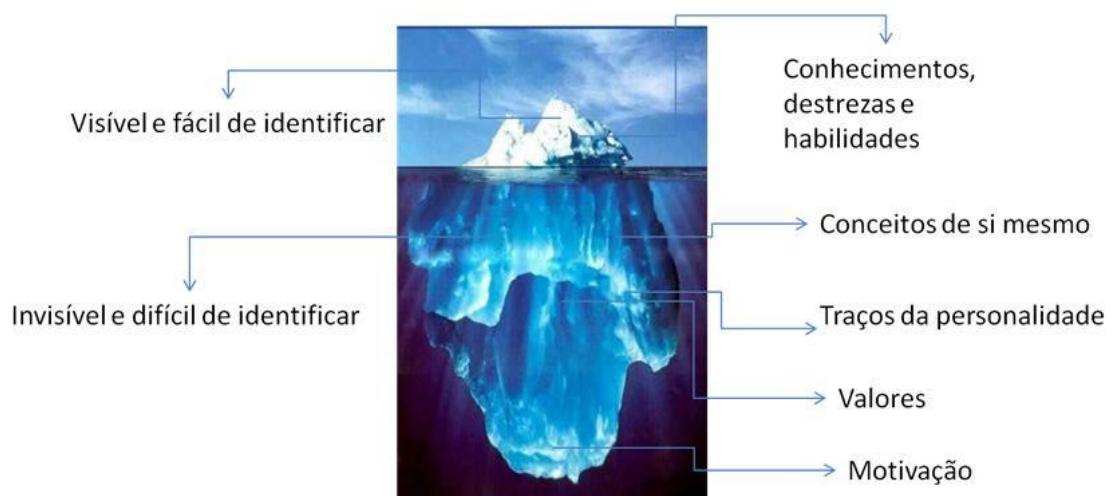
FONTE: Adaptado de Rabaglio (2001).

Partindo dos conceitos de competência e extraíndo suas dimensões que se resumem ao CHA (conhecimentos, habilidades e atitudes), alguns autores lançam mão da representação gráfica para demonstrar seu significado, assunto tratado no item a seguir.

2.1.3 Representação gráfica das dimensões das competências

Spencer e Spencer (1993) no seu modelo do iceberg (Figura 3) trazem que a competência tem dois níveis: um visível onde estão os conhecimentos as habilidades e as atitudes que são de fácil observação e passíveis de mensuração, e outro invisível onde estão os valores o autoconhecimento e as motivações do ser humano que remetem a personalidade de cada um, portanto mais difíceis de identificar.

FIGURA 3 – MODELO DO ICEBERG



FONTE: Adaptado de Spencer e Spencer (1993).

Apesar de discutir a fundo as características que compõem a competência de um indivíduo, a simples observação do modelo permite constatar que esta abordagem não considera a relação entre competência, comportamento e desempenho (MÂSIH; SILVA JUNIOR; RAMOS, 2008).

Também baseado no conceito do CHA, há o modelo da árvore (Figura 4), onde os galhos representam as habilidades, o tronco o conhecimento e a raiz as atitudes, que denotam o grau de comprometimento e envolvimento com o trabalho a ser desenvolvido (GRAMIGNA, 2002).

FIGURA 4 – ÁRVORE DAS COMPETÊNCIAS



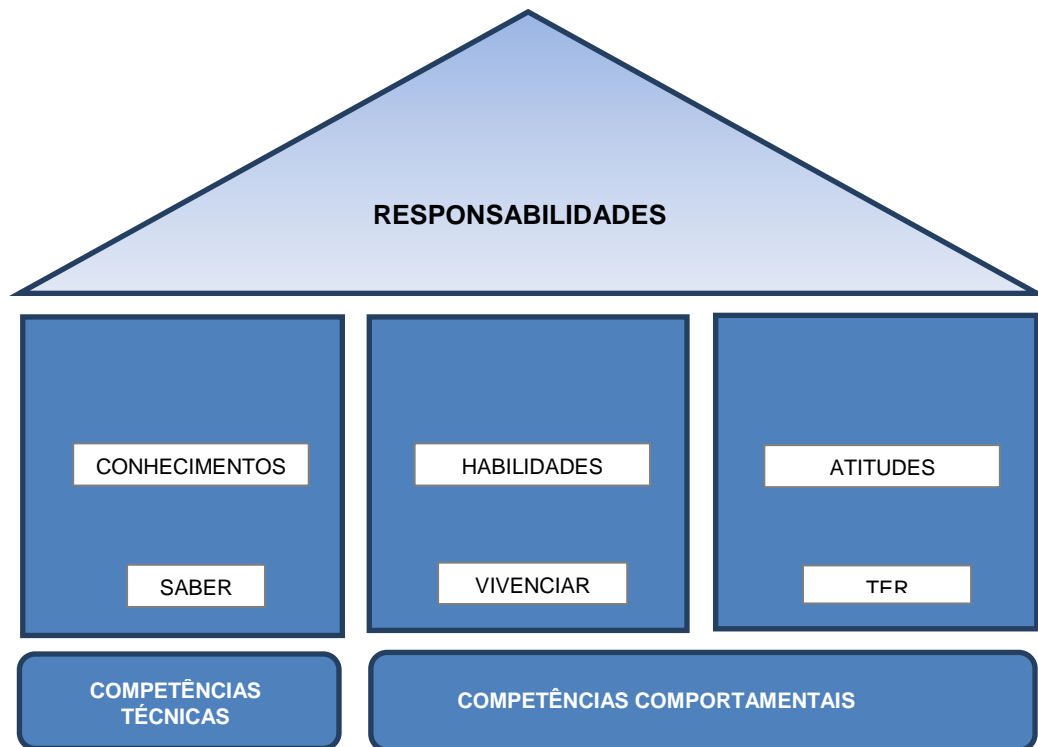
FONTE: Adaptado de Gramigna (2002).

Boyatzis (2004) explica as três dimensões ao analisá-las sob a seguinte ótica: o que precisa ser feito (conhecimento); como deve ser feito (habilidades); e porque será feito (atitudes).

A Figura 5 traz uma terceira possibilidade de representação, a Casa das Competências, apresentada por Ruzzarin, Amaral e Simionovisci (2002, p. 26), na qual as competências dos indivíduos são entendidas como a combinação entre competências técnicas (conhecimento) e competências comportamentais (habilidades e atitudes) requeridas para cada função, sendo o telhado,

(responsabilidades) com a descrição daquilo que espera-se do cargo; os pilares, que representam as competências; e, por fim, a base da casa, a qual indica os esforços de treinamento e desenvolvimento (RUZZARIN; AMARAL; SIMIONOVISCI, 2002, p. 26).

FIGURA 5 – CASA DAS COMPETÊNCIAS



FONTE: adaptado de Ruzzarin, Amaral e Simionovisci (2002, p. 26).

Dutra (2004, p. 28) ressalta que o enfoque relacionado unicamente ao CHAs é pouco instrumental, uma vez que o simples fato de possuir essas características não implica em estar agregando valor para a organização. A afirmação permite deduzir que o modelo de casa agrega maior valor a representação das competências porque acrescenta a dimensão responsabilidade que leva ao resultado esperado na organização.

2.1.4 Classificação das competências

A palavra competência tem definições que foram criadas a partir dos valores e crenças tidos como fundamentais para seus autores. Na hora de classificar as

competências a situação não é diferente. Há aquelas que focam a organização e outras que focam os indivíduos, há as que focam as dimensões das competências e outras ainda que trazem uma tipologia, não havendo um consenso, sendo necessária então uma discussão sobre as classificações.

Em 1990, Prahalad e Hamel, pioneiros no uso do termo competências essenciais, publicaram um artigo na *Harvard Business Review* com o título “*Core Competence*”, Competências Essenciais. Afirmavam que uma organização ganha vantagens competitivas no mercado por meio do uso de um pequeno número de competências essenciais que afetam produtos diferentes nas unidades de negócios. As competências essenciais são as habilidades que permitem que a empresa seja capaz de oferecer um benefício fundamental aos seus clientes.

Green (2000) defende que existem duas dimensões de competências, as organizacionais e as individuais. As organizacionais, que o autor chama de essenciais, são conjuntos únicos de conhecimentos técnicos e habilidades e possuem ferramentas que causam impacto em produtos e serviços múltiplos em organização e fornecem uma vantagem. Já as individuais são descrições de hábitos de trabalho que são mensuráveis e habilidades pessoais que são utilizadas por uma pessoa para alcançar os objetivos da organização.

A competência é resultado da união de conhecimentos (formação, treinamento, experiência e autodesenvolvimento) com comportamentos (habilidades, interesse e vontade), conforme aborda Resende (2000). Ele completa que competência é a transformação de conhecimentos, aptidões, habilidades, interesse e vontade, em resultados reais, práticos, pois quando um indivíduo tem conhecimento e experiência e não sabe aplicá-los em favor de um objetivo, de uma necessidade ou de um compromisso, significa que este indivíduo não é realmente competente.

O autor classifica as competências em categorias, sugerindo que existem vários tipos:

- pessoais: reúnem as aptidões, as habilidades, os comportamentos manifestos e o domínio e a aplicação de conhecimentos;
- essenciais e estratégicas: relacionadas com as atividades tecnológicas e os negócios principais da organização;
- de gestão: tratadas como funções e papéis gerenciais, possuem maior poder de potencializar resultados para a empresa; e

- organizacionais: possuem características próprias, e efetivam-se como a implementação de planos e sistemas.

Fleury e Fleury (2001) apresentam modelo similar ao de Zarifian (1999), classificando-as em três categorias:

- de negócios: relacionadas à compreensão do negócio em si;
- técnico-profissionais: ligadas a operações, ocupações e/ou atividades;
- sociais: necessárias para interagir com as pessoas, com o trabalho em equipe.

Para Ruas (2001), as competências são classificadas em três categorias: as organizacionais, as funcionais, e as individuais.

A autora Pierry (2006) considera unicamente a competência individual, classificando-a da seguinte forma:

- técnicas: quantidade de informação que o indivíduo consegue observar / administrar;
- emocionais e/ou afetivas: como o indivíduo adapta-se às mudanças surgidas na organização;
- racionais ou intelectuais: características da personalidade que se mesclam às competências anteriores;
- fundamentais: compreende as competências básicas que o indivíduo deve possuir para realizar uma determinada tarefa;
- acessórias: aquelas que podem complementar o desempenho do trabalhador em suas atividades.

QUADRO 3 – CLASSIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS X AUTORES

| AUTORES | CLASSIFICAÇÃO | | |
|---------------------------|-----------------|------------|-------------|
| | Organizacionais | Funcionais | Individuais |
| Prahalad e Hamel (1990) | X | | |
| Sparrow e Bognanno (1994) | X | | |
| Parry (1996) | | | X |
| Ruas (1999) | X | X | X |
| Green (2000) | X | | X |
| Rezende (2000) | | | X |
| Fleury e Fleury (2001) | | | X |

FONTE: A Autora (2012).

Em síntese, as competências organizacionais são aquelas que diferenciam a empresa perante os clientes e/ou concorrentes e representam a razão da existência da organização. As funcionais referem-se às áreas vitais da empresa e aos cargos

exercidos. E, finalmente as individuais que dizem respeito às pessoas com sua formação, seus valores e experiências profissionais.

Competência é, portanto o resultado entre o aprimoramento do indivíduo e colaboração deste para o desenvolvimento da organização em que atua. Desta forma, a classificação das competências está relacionada com a maneira de como as habilidades individuais e organizacionais são mais bem aproveitadas dentro de uma organização. Sendo assim, o resultado da relação existente entre o homem e sua situação de trabalho, e porque o trabalho tem como característica principal ser fluido, a classificação das competências será sempre um processo em construção.

A classificação mais abrangente é a de Ruas (2001), caminho a ser percorrido nessa investigação, porém, como a empresa em estudo adota as organizacionais e as individuais, serão desconsideradas as competências funcionais

2.1.5 Competências organizacionais e individuais

Fleury e Fleury (2004) observando que todas as áreas identificadas por Zarifian (1999) dependem da ação das pessoas, afirmam que o desenvolvimento das competências organizacionais está intimamente relacionado ao das competências individuais e das condições dadas pelo contexto.

Ruano (2003) explica que um diagnóstico resumido sobre as *core competences* (essenciais) pode ser realizado em duas etapas. A primeira analisa as competências empresariais – as já instaladas e aquelas a serem adquiridas para que a empresa aumente e consolide cada vez mais sua capacidade de competir dentro da estrutura do setor em que atua. A segunda avalia as humanas - que precisam ser adquiridas e as efetivamente desenvolvidas - na esfera individual para que as organizações tenham sucesso em seus objetivos estratégicos.

Organizações e pessoas, lado a lado em linha reta, proporcionam um processo contínuo de troca de competências (DUTRA, 2001), e a “gestão por competências” vem para promover o contínuo aperfeiçoamento de cada colaborador.

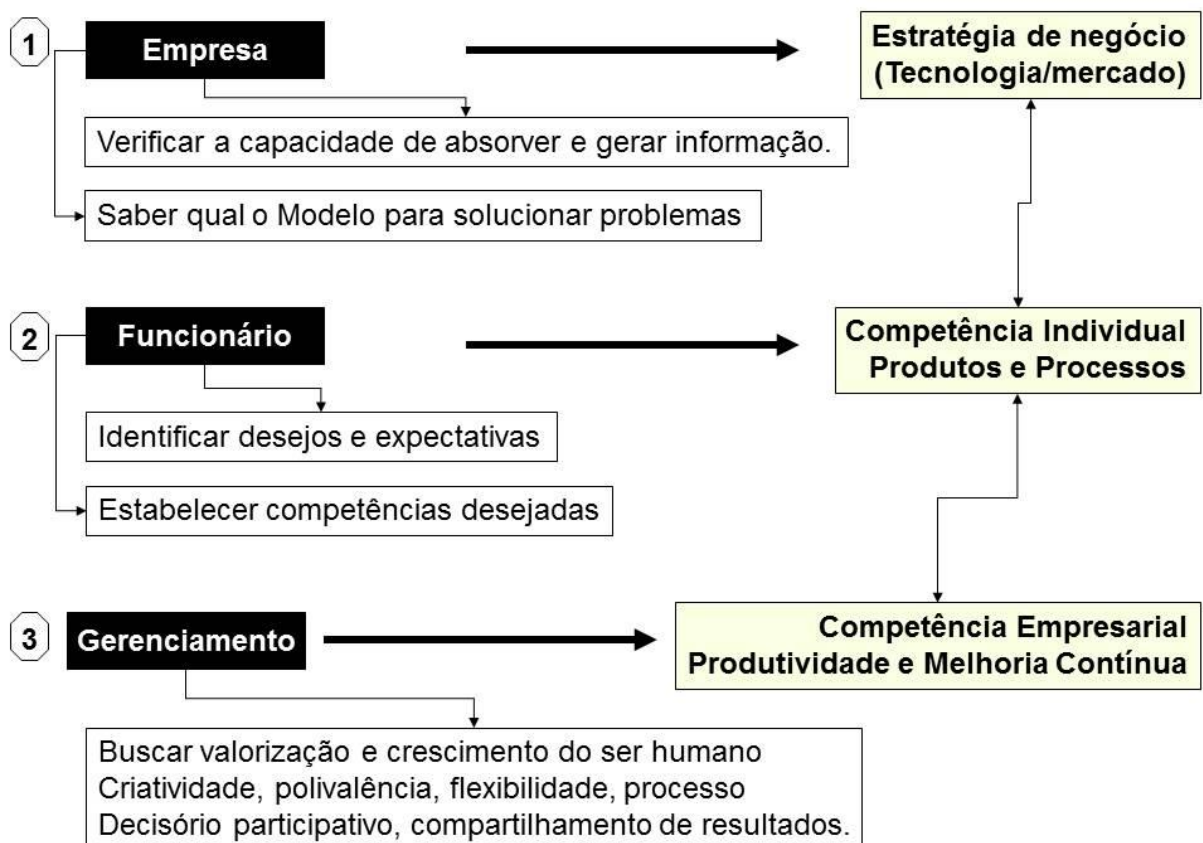
2.2 GESTÃO POR COMPETÊNCIAS

Os modelos de gestão tradicionais alicerçados em riscos e oportunidades apresentam como alternativa a “gestão por competências” cujo foco baseia-se em enfrentar desafios e buscar a competitividade. É orientado para negócios e resultados, e também considera as pessoas como maior patrimônio das organizações (SVEIBY, 1998; DAVENPORT, 2001).

Segundo Brandão e Guimarães (2001) é um processo contínuo baseado nas estratégias organizacionais, sendo que uma das etapas é identificar as competências necessárias para concretizar o desempenho esperado e explicam que tal modelo de gestão propõe-se a orientar esforços para planejar, captar, desenvolver e avaliar, nos diferentes níveis da organização (individual, grupal e organizacional), as competências necessárias à consecução de seus objetivos.

Freitas (2003) propõe uma metodologia para “gestão por competências” com foco na competitividade da empresa, nos anseios dos funcionários e na forma de gerenciar competências (Figura 6).

FIGURA 6 – METODOLOGIA PARA GESTÃO DE COMPETÊNCIAS



FONTE: Freitas (2003, p. 86).

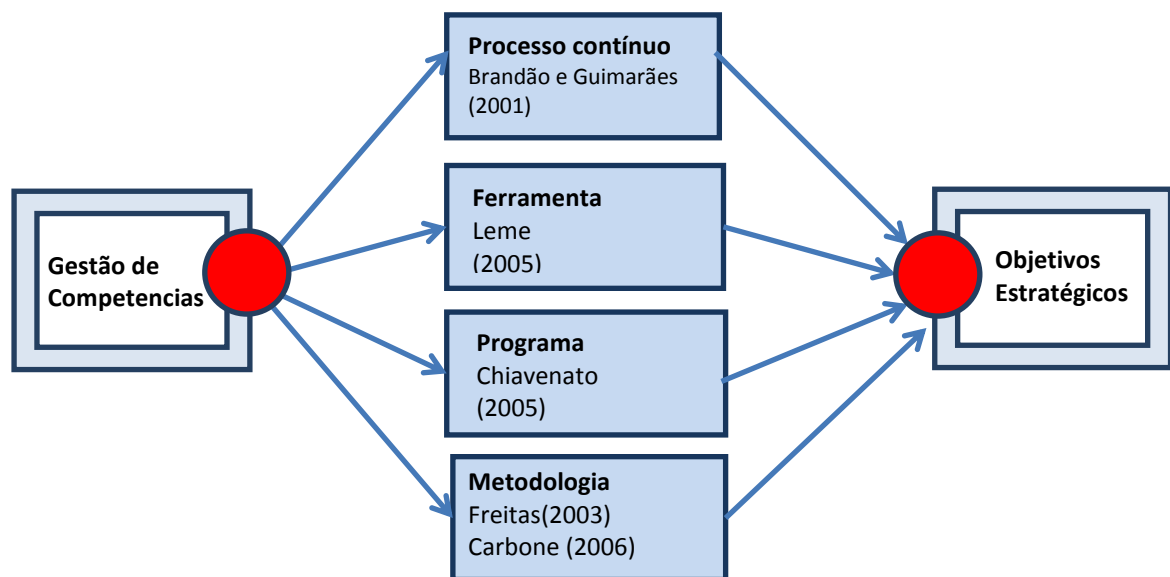
Na relação dos três pontos – empresa, funcionário e gestão – fica estabelecido o cenário do ambiente corporativo, cuja tendência é o surgimento de um sistema pautado na gestão de pessoas por competências e nos resultados, que venham a se tornar mais do que um conceito, um valor e uma prática empresarial (FREITAS, 2003, p. 86).

Leme (2005) afirma que é uma ferramenta que veio auxiliar a empresa a enxergar o que ela precisa buscar e treinar em seus colaboradores. Já Chiavenato (2005) conceitua como um programa sistematizado e desenvolvido no sentido de definir perfis profissionais que proporcionem maior produtividade e adequação ao negócio em que devem ser identificados os pontos de excelência e os pontos de carência, com isto suprir lacunas ou *gaps* e agregar conhecimento.

Na definição de Carbone (2006) é uma metodologia de orientação empresarial para o mercado e para o cliente, o que demonstra o uso de um importante sistema de informação estratégica para orientar e estabelecer as ações de desenvolvimento profissional e organizacional na direção certa.

Embora os autores nomeiem a gestão por competências de maneiras diversas: processo contínuo (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001); ferramenta (LEME, 2005); programa sistematizado (CHIAVENATO, 2005); metodologia (FREITAS, 2003; CARBONE, 2006), há um ponto de convergência que é atender as estratégias da organização (Figura 7).

FIGURA 7 – PONTO DE CONVERGÊNCIA DA GESTÃO DE COMPETÊNCIAS



FONTE: A Autora (2012).

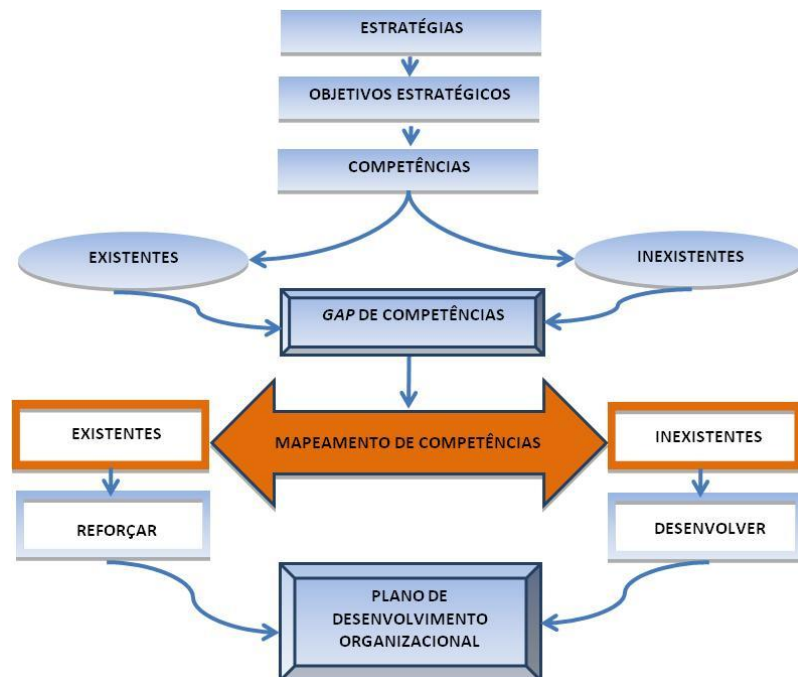
Dentre as vantagens da “gestão por competência”, Gramigna (2002) destaca:

- a possibilidade de se definir perfis profissionais que favorecerão a produtividade;
- o desenvolvimento das equipes orientado pelas competências necessárias aos postos de trabalho;
- a identificação dos pontos de insuficiência, permitindo intervenções de retorno garantido para a organização;
- o gerenciamento do desempenho com base em critérios mensuráveis e passíveis de observação direta;
- o aumento da produtividade e a maximização de resultados; e
- a conscientização das equipes para assumirem a corresponsabilidade pelo seu autodesenvolvimento, transformando o processo no ganha-ganha.
- Tanto a organização quanto os colaboradores têm suas expectativas atendidas.

Sparrow & Bognanno (1994); Ienaga (1998); Brandão e Guimarães, (2001) compartilham da mesma linha de pensamento em relação ao mapeamento das competências para os diferentes níveis organizacionais, possibilitando uma ação proativa, no sentido de desenvolver ou captar no presente as competências que poderão ser implementadas num futuro próximo.

Fundamentada nessa corrente de pensamento, apresenta-se uma síntese do processo de gestão baseada em competências (Figura 8).

FIGURA 8 – PROCESSO DE GESTÃO DE COMPETÊNCIAS



FONTE: Elaborado pela Autora, com base em Sparrow & Bognanno (1994); Lenaga (1998); Brandão e Guimarães, (2001).

O modelo de Gestão por Competências permite que as empresas operem de maneira proveitosa um processo de competências, garantindo um bom posicionamento no mercado competitivo. Permite alinhar o capital intelectual da organização com sua estratégia de negócios, facilitando simultaneamente o desenvolvimento profissional dos envolvidos. Para isso deve-se estabelecer um Mapeamento das Competências que permite fazer um inventário mostrando o cenário da organização.

Alles (2009) destaca que a gestão por competências começa com um processo seletivo eficiente ao detectar a motivação para promoção e capacitação, seguida por um conjunto de indicadores de desempenho, predisposição para redução de custos com treinamento e um modelo de mapeamento de competência capaz de detectar as necessidades na formação individual.

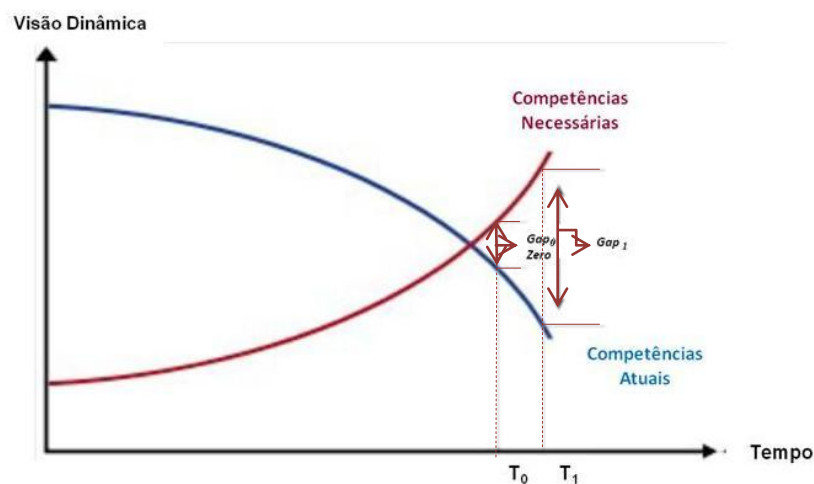
2.2.1 Mapeamento de competências

A fim de eliminar a lacuna formada pelas competências já desenvolvidas pelos funcionários e as que precisam de desenvolvimento, utiliza-se o mapeamento de competências para atingir os objetivos estratégicos estabelecidos pela organização

Este tem como propósito identificar o *gap* ou lacuna, ou seja, a discrepância entre as competências necessárias para concretizar a estratégia Corporativa e as competências internas existentes na organização (IENAGA, 1998).

Um modelo sugerido por Ienaga (1998) tem como passo inicial a identificação do *gap* (lacuna) de competências da organização (Figura 9). Esse processo consiste em estabelecer os objetivos e as metas a serem alcançadas segundo a intenção estratégica da organização e, depois, identificar a lacuna entre as competências necessárias à consecução desses objetivos e as competências internas disponíveis na empresa.

FIGURA 9 – IDENTIFICAÇÃO DO GAP DE COMPETÊNCIAS



FONTE: adaptado de Ienaga (1998).

No instante de tempo T_0 a diferença entre as competências necessárias e as atuais é de Gap_0 , em T_1 esta diferença é de Gap_1 , sendo Gap_1 maior que Gap_0 .

A partir dessa observação, Ienaga (1998) alerta que caso não sejam tomadas ações para diminuir a lacuna, a tendência é que esta aumente com o tempo (Figura 9), deixando a empresa defasada, considerando a velocidade com que as

tecnologias e processos evoluem, e sem condições de competir com outras organizações mais ágeis, além de aumentar os investimentos necessários para suprir esta lacuna.

Carbone, Brandão, Leite (2005) indicam descrever as competências profissionais sob a forma de referenciais de desempenho, ou seja, de comportamentos objetivos e passíveis de observação no ambiente de trabalho.

Cabe desta forma, trazer a discussão sobre a relação da estratégia e o desempenho organizacional.

2.2.2 A relação da estratégia com o desempenho

Em um primeiro momento define-se a estratégia organizacional e a partir desta o desempenho esperado em toda organização.

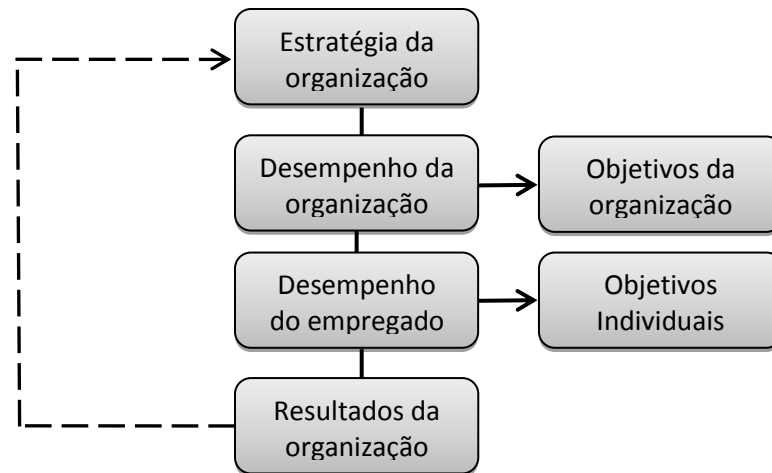
Alles (2008) elenca os enfoques para relacionar o desempenho com a estratégia, a começar pela direção da organização, e que fixa os objetivos organizacionais, caindo em cascata em toda empresa. Em seguida pela perspectiva do trabalhador, na qual essa determinação ajuda a vincular seus afazeres diários com tais objetivos, passando a existir os objetivos individuais.

O conceito, apesar de simples não é compartilhado pelos funcionários, de acordo com Alles (2008), porque não foi dito a eles de que modo estão relacionados aos objetivos estratégicos. Porém, acrescenta-se que se uma empresa está suficientemente madura para dizer claramente o que quer fazer (estratégias) e o que espera de seus empregados (desempenho), tem mais possibilidades de alcançar os objetivos traçados.

McClelland (1973), Boyatzis (1982), Spencer e Spencer (1993), Ledford (1995), Parry, Bruce (1996), Durand, Hase *et al.* (1998), Ruas (1999), Becker *et al.* (2001) e Brandão (2006) ao conceituar competências apontam o desempenho das pessoas que fazem parte da organização como um dos focos importantes (Quadro 1).

Por decorrência, não se pode pensar em pessoas aliadas às estratégias sem lançar mão de ferramentas para a avaliação de desempenho que tem uma ligação direta com desenvolvimento de carreiras e formação, o que confirma (Chong, 2011) ao dizer que a competência é indissociável do desempenho, e o desempenho é necessário para a progressão na carreira (Figura 10).

FIGURA 10 – RELAÇÃO ENTRE ESTRATÉGIA E DESEMPENHO



FONTE: Adaptado de Alles (2008).

Quando uma empresa adota a gestão por competências deve avaliar sistematicamente o desempenho de seus trabalhadores. Siqueira (2002, p. 56) diz que “avaliar é apreciar, estimar, fazer ideia de, ajuizar, ou julgar”, enquanto desempenho é o “comportamento real do empregado em face de uma expectativa ou um padrão de comportamento estabelecido pela organização”. Assim, ele ainda diz que: Avaliação de desempenho é a crítica que deve ser feita na defasagem existente no comportamento do empregado entre a expectativa de desempenho definida com a organização e o seu desempenho real.

Latham, Sulsky e Macdonald (2007) destacam que a definição dos critérios para avaliação de desempenho pode ser elaborada em conjunto com os funcionários, estimulando o seu envolvimento e participação no processo do atingimento das metas e resultados desejados pela organização.

Alinhado a estas ideias, Bohlander e Snell (2009) defendem a avaliação de desempenho como o principal método para a elaboração de um plano de desenvolvimento do empregado e para a tomada de decisões. Recomendam um período máximo de um ano entre as avaliações, sendo seis meses o período ideal.

A avaliação do desempenho define-se como uma apreciação sistemática do desempenho de cada colaborador, em função das tarefas que desempenha, das metas e resultados a serem alcançados e do seu potencial de desenvolvimento. É um processo que serve para julgar ou sistematizar o valor, a excelência e as

qualidades de uma pessoa, sobretudo, qual é a sua contribuição para a organização (PIO, 2008).

Os métodos de avaliação de desempenho por competências se classificam de acordo com o que medem: características, comportamentos e resultados. Baseados em características, são os mais usados por serem simples e fáceis de administrar. São desenhados para saber até que ponto um empregado possui certas características como confiabilidade, criatividade, iniciativa ou liderança. Aqueles com base em comportamento (competências) são mais orientados à ação e permitem um imediato retorno do posicionamento do empregado dentro ou fora da escala, com subsequente *feedback* de desempenho. Os que medem resultados focam as contribuições mensuráveis dos trabalhadores das organizações (ALLES, 2008).

Santos (2007) afirma que é possível identificar três dimensões na avaliação de desempenho: desenvolvimento, esforço e comportamento. Cada uma dessas dimensões, ao receberem tratamentos específicos, tem alteradas suas formas de avaliação. Dutra (2001) dizia que:

Cada dimensão deve ser tratada de forma diferente, tanto no que se refere à maneira de avaliar quanto no que diz respeito às ações decorrentes da avaliação. Em geral, as empresas misturam essas três dimensões e dão mais ênfase ao esforço e ao comportamento. No momento atual, o desenvolvimento é a dimensão mais importante do desempenho e merece atenção diferenciada. (DUTRA, 2001, p. 35).

Santos (2007) afirma que os métodos tradicionais de avaliação do desempenho mais utilizados são: escalas gráficas, escolha forçada, pesquisa de campo, incidentes críticos, comparação aos pares, frases descritivas, baseadas em: Bergamini e Beraldo (1988), Lucena (1995), Gramigna (2002), Siqueira (2002), Santos (2007), Leme (2005). O Quadro 4 apresenta uma compilação dos métodos de avaliação trazidos pelos autores acima e ainda a classificação trazida por Alles (2008).

QUADRO 4 – MÉTODOS DE AVALIAÇÃO

| MÉTODO | DESCRIÇÃO | BASEADO EM | VANTAGENS ALLES (2008) | DESVANTAGENS ALLES (2008) |
|---------------------------------------|---|-----------------|---|--|
| Escala Gráfica | Avalia o desempenho considerando a quantidade e a qualidade do trabalho da pessoa, posicionando cada dimensão apreciada, em termos de abaixo, acima ou na média em relação ao grupo que desenvolve atividades semelhantes (ALLES, 2008). | CARACTERÍSTICAS | Fáceis de usar. Projeto de elaboração bem simples. Baixo custo | Não são úteis para dar <i>feedback</i> aos empregados. Maior margem de erro |
| Escala Gráfica de Qualificação | Lista características e uma escala de desempenho para cada uma. (DESSLER, 1996). | | | |
| Alternância da classificação | Classificação dos empregados do melhor ao pior, em torno de uma característica em particular (DESSLER,1996). | | | |
| Comparação de pares | Classificação dos empregados mediante uma tabela de todos os pares possíveis, para cada característica, a fim de indicar qual é o melhor empregado desse par (DESSLER,1996). | | | |
| Escala mista | É uma modificação do método de escala gráfica (DESSLER,1996). | | | |
| Formas narrativas | O avaliador descreve em um ou mais parágrafos as principais características, qualidades e potencialidades do avaliado com a maior precisão possível. | | | |
| Avaliação da experiência | | | | |
| Escolha Forçada | O avaliador escolhe entre as opções de afirmações que mais se aproximem ou afastem-se das características de desempenho do avaliado (ALLES, 2008). | | | |
| Revisão da Avaliação de Atividades | As avaliações pelos sistemas de experiência e de escala gráfica são suplementadas pela revisão da avaliação das atividades, que conta com a participação de representante de RH em conjunto com avaliadores de determinada área para rever critérios e resultados das avaliações (ALLES, 2008). | | | |
| Incidentes Críticos | O avaliador registra, diária ou semanalmente, todos os episódios, fatos, resultados relevantes, quantificando-os e especificando-os (ALLES, 2008). | COMPORTAMENTO | Padrões de desempenho aceitos por chefes e subordinados. São muito úteis para dar feedback de avaliação | Desenvolvimento lento. Alto custo |
| Escala para medição do comportamento | Consiste numa serie de escalas verticais, uma para cada dimensão importante para o desempenho laboral (ALLES, 2008). | | | |
| Escala de observação do comportamento | A escala é elaborada para medir a frequência com que se observa a repetição de cada um dos comportamentos (ALLES, 2008). | | | |
| Autoavaliação | O próprio profissional indica o nível de importância das competências para o desempenho da sua função, assim como o grau em que ele domina ou expressa tais competências (CHIAVENATO, 2004). | | | |
| Rúbrica | É uma ferramenta que oferece informações a respeito das competências que são esperadas, e os indicadores ou evidências que informam como obtê-las (CEBRIAN, M., RAPOSO, M.Y.,ACCINO,J.,2007) | | | |

| MÉTODO | DESCRIÇÃO | BASEADO EM | VANTAGENS ALLES (2008) | DESVANTAGENS ALLES (2008) |
|---------------------------|---|------------------|--|--|
| Padrões de Desempenho | São estabelecidos padrões de desempenho por meio da definição de tarefas e metas, objetivando produtividade crescente (BASTOS, 2007). | RESULTADO | <p>Evitam a subjetividade. Facilmente aceitos por chefes e subordinados. Relacionam o desempenho das pessoas com a organização. Fomentam objetivos compartilhados.</p> | <p>Desenvolvimento lento. Podem fomentar nos empregados um enfoque de curto prazo.</p> |
| Sistema de Graduação | Na graduação por comparação em pares, cada um dos avaliados é comparado com os demais. Aquele que obtiver o maior número de marcações positivas é o melhor e, assim sucessivamente (BASTOS, 2007). | | | |
| Avaliação de Potencial | Ao invés de apreciar o desempenho passado, a avaliação de potencial enfatiza o desempenho futuro, as potencialidades que facilitarão assumir novas atribuições (ALLES, 2008). | | | |
| Avaliação 180° | É aquela na qual um empregado é avaliado por seu chefe, seus pares e eventualmente os clientes (ALLES, 2008). | | | |
| Avaliação 360° | É o mais prestigiado sistema atualmente por especialistas adotado pelas empresas. Preconiza a avaliação com base em informações cruzadas de gerentes, pares e subordinados, até de clientes (BASTOS, 2007). | | | |
| <i>Balanced Scorecard</i> | Desenvolvimento por Kaplan e Norton em 1997, propõe-se orientar o desempenho da organização e de seus funcionários não apenas na ótica do resultado econômico financeiro, mas também a partir das medidas de desempenho em quatro diferentes perspectivas: financeira, clientes, processos internos, aprendizagem e crescimento (BASTOS, 2007). | | | |
| Avaliação por Objetivos | Consequência direta da Administração por Objetivos, possui enfoque mais objetivo, através da constatação do cumprimento ou não das metas pretendidas (CHIAVENATO, 2004). | | | |

FONTE: BASEADO EM BERNARDONI (2010).

Pio (2008) declara que os métodos tradicionais são burocratizados, rotineiros e repetitivos e por isso tornam-se ultrapassados. Tratam as pessoas como sendo homogêneas e padronizadas. Afirmam que estão surgindo novos métodos de avaliação do desempenho que se caracterizam por outra colocação do assunto: autoavaliação e autodireção das pessoas, maior participação do funcionário em seu próprio planejamento de desenvolvimento pessoal; foco no futuro e na melhoria contínua do desempenho.

Do Quadro 4 extrai-se a autoavaliação por ser o método definido como a apreciação que o funcionário faz do seu próprio desempenho de acordo com as mesmas referências do avaliador, tendo objetivos, metas e comportamentos (PORTUGAL EM AÇÃO, 2004).

Toscano (2004) enumera os princípios básicos da autoavaliação:

- a) Referir os aspectos positivos e as necessidades de melhoria ao nível dos objetivos individuais definidos;
- b) Identificar os pontos fortes e as necessidades de desenvolvimento ao nível das competências individuais;
- c) Apontar as principais necessidades e ações de formação.

De acordo com Cebrian (2007) a Rúbrica, também chamada matriz de avaliação, é uma ferramenta que oferece informações a respeito das competências esperadas de cada participante de um processo, juntamente com indicadores de desempenho ou evidências que informam o que é preciso fazer para alcançá-las.

Permite informações individuais ou do grupo mais precisas e detalhadas e ainda uma comunicação imediata dos avanços realizados. Em geral as Rúbricas são elaboradas em papel, existindo também em meios virtuais sendo essas mais interativas e permitindo a visualização do próprio desempenho das competências. Elas podem também ser orientadas para a realização de tarefas ou objetivos concretos, razão pela qual seria razoável dizer que através da contextualização dos métodos avaliativos do Quadro 4, baseados em resultado e da autoavaliação, com exceção do *balanced scorecard*, a Rúbrica pode fornecer uma junção de todos eles numa única ferramenta.

A avaliação mediante a rúbrica situa-se dentro da concepção da avaliação formativa onde os alunos alcançam as competências num processo de

“autoaprendizagem ao longo da vida”. Cabe trazer aplicações e casos de uso da Rúbrica (Quadro 5).

QUADRO 5 - APLICAÇÕES DE RÚBRICA

| AUTOR | ARTIGO | APLICAÇÃO | RESULTADO |
|--------------------|--|---|--|
| GORDILLO e VÁSQUEZ | Validez y fiabilidad de la rúbrica | Curso de psicopedagogia da Universidad de Sevilla | A rúbrica é pertinente, oportuna, coerente, clara e estruturada. É um instrumento pedagógico válido e confiável para avaliar as competências na universidade. |
| OLIVENÇA | Evaluacion de herramientas virtuales de aprendizaje colaborativo: la perspectiva del alumnado universitario | Experiência de avaliação de ferramentas virtuais de aprendizagem desenvolvidas na faculdade de ciências da educação da Universidade de Málaga | A avaliação das ferramentas resultou ser um tema de grande interesse e atrativo aos alunos e, em geral, valorizou-se muito positivamente seu uso no tipo de formação universitária que cada vez mais adota modelo de aprendizagem misto. |
| FLORES e HERNANDEZ | Rúbricas, curriculum y trabajo docente colaborativo: una experiencia práctica | Na análise da relevância de articulação do currículo com a construção de rúbricas em uma universidade mexicana | Generalização de rúbricas com enfoques multidisciplinar e revitalização do trabalho colaborativo entre os docentes |
| HERRERAS | Evaluación de competencias em estudios de postgrados . Estudio de algunas propuestas | Análise de resultados obtidos nas atividades práticas de alunos no curso de pós e análise das competências consideradas fortaleza e as frágeis. | Os dados indicaram que existe uma série de competências que devem ser desenvolvidas e uma série de fortalezas que devem ser consolidadas. |
| SALAS | Evaluación com rúbricas asambleas y portafólio | Na web da Faculdade da educação | O processo de aprofundamento e reflexão sobre as rúbricas também são consideradas como exercício e práticas de competência, contemplando-se a importância do triângulo "entidades-docentes-métodos" no processo ensino aprendizagem. |
| RIOS | La herramienta taller de la plataforma moodle como instrumento para la elaboración de e-rúbricas: una experienciapractica | Experiência pratica de utilização de uma e-rúbrica para a avaliação de apresentações orais através de uma oficina da plataforma moodle | O moodle apesar de sua complexidade, constitui um instrumento útil e em grande potencial para a avaliação de competências transversais ou gerenciais através de rúbrica nos cursos semipresenciais. |
| TAVARES | E-Rúbrica: propuesta de uso para enzenança de contenidos de sostenibilidad em las edificaciones para cursos de ingenieria civil y arquitectura | UFPR | As estratégias didático- pedagógicas da e-rúbrica facilita o processo do professor no ensino aprendizagem dos conteúdos de sustentabilidade |
| KEMCZINSKI | Tecnologias educacionais federadas aplicadas a modalidade a distância | Curso de graduação de gestão da informação da Universidade de Málaga, Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade Federal do Paraná. | Flexibilização curricular com diminuição do número de repetências em disciplinas obrigatórias e a minimização dos índices de evasão |

FONTE: A Autora, baseado nos autores acima (2012).

Como pode ser observado no Quadro 5 as aplicações da Rúbrica ainda se encontram estritas ao ambiente acadêmico e pode ser interessante a aplicação em ambientes corporativos.

Para que as competências organizacionais e individuais sejam desenvolvidas, integradas e alinhadas às estratégias das organizações busca-se na Educação Corporativa uma força para a real capacitação dos empregados no efetivo desenvolvimento das competências.

2.3 EDUCAÇÃO CORPORATIVA E COMPETÊNCIAS

O conceito de educação corporativa, conforme aponta Meister (1999), é uma iniciativa organizacional que visa garantir um processo contínuo e estruturado de aprendizagem vinculada a objetivos estratégicos, de modo a alinhar os processos de educação de funcionários às estratégias da empresa. Define como meta para a Educação Corporativa a necessidade de sustentar a vantagem competitiva, inspirada num aprendizado permanente e um desempenho excepcional.

LEITE *et al.* (2001) reforçam o pensamento de Meister (1999) afirmando que nenhuma estratégia empresarial será realizada sem que esteja fundamentada em um consistente programa de Educação Corporativa continuada. Este programa deverá desenvolver os conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, as competências, para obter-se sucesso no mencionado cenário, onde o pensar e a construção do futuro são tão relevantes quanto o fazer.

Eboli (2002) diz que para ocorrer à integração do desenvolvimento de talentos (competências individuais) com as estratégias de negócio (competências estratégicas), é importante que haja um projeto de educação corporativa que contemple a identificação, formação e a mobilização das competências no sentido de agregar valor ao negócio.

Freitas (2003) conceitua a Educação Corporativa como sendo um processo de mudança de práticas de treinamento, a começar pela oferta da formação de base a funcionários e clientes, considerando os aspectos culturais, tecnológicos e organizacionais, com a incorporação ou não das novas tecnologias, com foco no negócio e no aumento de competitividade da organização.

Gattai (2004) complementa as ideias de Freitas quando diz que a Educação Corporativa trata da formação e desenvolvimento dos indivíduos que trabalham na organização, processo esse que possui como principal diretriz a escolha e desenvolvimento de ações de educação dentro e fora da organização e o perfil de competências individuais desejadas pela empresa para que possa realizar suas estratégias. É também a função organizacional que alinha competências da empresa e competências individuais, gerando assim, por um lado uma vantagem competitiva para a empresa e, por outro, maior empregabilidade para os indivíduos que nela trabalham.

Eboli (2004) afirma que educação corporativa é um sistema de formação de pessoas pautado pela gestão com base nas competências, devendo, portanto, instalar e desenvolver nos colaboradores internos e externos as competências consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócio, promovendo um processo de aprendizagem ativo e permanente, vinculado aos propósitos, valores, objetivos e metas empresariais. O objetivo principal da educação corporativa é o desenvolvimento e a implantação de competências críticas para a viabilização de estratégias empresariais. Parece evidente que as empresas necessitem diagnosticar suas competências essenciais/críticas para que se obtenha um diagnóstico profundo que facilite as decisões sobre a gestão de pessoas. Fato que tem como alvo o desenvolvimento das competências humanas, o que, de acordo com Bayma (2004), constitui um avanço em relação aos programas de treinamento que buscam desenvolver competências em sintonia com a estratégia da empresa. Para o autor, o foco está na organização que aprende e estimula o aprendizado, principalmente no que se refere às competências essenciais da empresa gerando o desenvolvimento das pessoas e, conseqüentemente, das organizações.

Moura e Bitencourt (2006) afirmam que ao considerar que a competência se consolida a partir da mobilização de recursos, para a obtenção de um resultado, deixa-se subentendida a existência de algo que pode ser construído, aperfeiçoado e corrigido.

A abordagem da Educação corporativa recoloca as ações de capacitação desenvolvidas pelo tradicional Treinamento e Desenvolvimento - T&D - em bases conceituais inteiramente diferentes. Enquanto o treinamento visa a capacitar pessoas para tarefas e cargos específicos, via de regra, sem qualquer vinculação com as estratégias do negócio, a Educação corporativa foca o desenvolvimento das

competências individuais e vincula de maneira mais direta, os programas educativos aos resultados desejados (ALLEN, 2007).

Em Conferência Internacional realizada em Brasília pelo Sebrae (2008), Eboli apresentou a diferença de foco entre o tradicional departamento de T&D e a Educação Corporativa (Quadro 6):

QUADRO 6 – DIFERENÇAS ENTRE T&D E EDUCAÇÃO CORPORATIVA

| | T&D TRADICIONAL | EDUCAÇÃO CORPORATIVA |
|------------------|----------------------------|-----------------------------|
| OBJETIVO | Desenvolve habilidades | Desenvolve competências |
| FOCO | Necessidades individuais | Estratégias de negócios |
| RESULTADO | Aumento das habilidades | Aumento da competitividade |

FONTE: Eboli (2008).

Pode ser observado que a educação corporativa está alinhada com a tendência da gestão por competências que visa ao atendimento das estratégias.

Inácio (2009), quanto à questão da mudança das práticas de treinamento, trazida por Freitas (2003), diz que a área de T&D das empresas, até o início da década de 90 preocupava-se com o desenvolvimento das habilidades do trabalhador para a realização de suas atividades e que com o surgimento da educação corporativa o passa a ser das competências, o que realmente muda o foco da educação nas organizações.

Oliveira (2009), seguindo Gattai (2004), também se refere às competências e faz sua ligação às estratégias das organizações, trazendo que a educação corporativa é um processo de construção e reconstrução contínua do conhecimento, que atende ao desenvolvimento de competências ligadas à área de atuação, alinhado à missão institucional e aos objetivos estratégicos, construindo uma ponte entre o desenvolvimento das pessoas e as estratégias organizacionais.

Aproximadamente uma década à frente, Araujo (2011) resgata o conceito de Freitas (2003) quando diz que a Educação Corporativa tem por objetivo desenvolver em colaboradores de todos os níveis, inclusive nos principais integrantes da cadeia cliente/fornecedor, as competências alinhadas as estratégias de negócios para que a empresa possa operar com sucesso em mercados de alta competitividade.

Luz (2009) alerta para o fato de que o profissional do século XXI deve desenvolver aprendizagens essenciais e a educação corporativa vem como

catalisadora da formação profissional e pessoal do indivíduo, como pode ser observado no Quadro 7.

QUADRO 7 – APRENDIZAGENS DO SÉCULO XXI E A CONTRIBUIÇÃO EDUCAÇÃO CORPORATIVA

| APRENDIZAGENS ESSENCIAIS | CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA |
|--------------------------|--|
| Aprender a conhecer | conciliar uma cultura geral, ampla o suficiente, com a necessidade de aprofundamento em uma área específica de atuação, construindo as bases para se aprender ao longo de toda a vida; |
| Aprender a fazer | desenvolver a capacidade de enfrentar situações inusitadas que requerem, na maioria das vezes, o trabalho coletivo em pequenas equipes ou em unidades organizacionais maiores; assumir iniciativa e responsabilidade em face das situações profissionais; |
| Aprender a conviver | perceber a crescente interdependência dos seres humanos, buscando conhecer o outro, sua história, tradição e cultura e aceitando a diversidade humana. A realização de projetos comuns, a gestão inteligente e pacífica dos conflitos envolvem a análise compartilhada de riscos e a ação conjunta em face dos desafios do futuro; |
| Aprender a ser | desenvolver a autonomia e a capacidade de julgar, bem como fortalecer a responsabilidade pelo auto-conhecimento pessoal, profissional e social. |

FONTE: A Autora, baseada em Luz (2009).

Dessa forma, os líderes e gestores devem assumir o papel de educadores adotando uma postura responsável pela educação e aprendizagem.

O saldo do balanço das atividades da Educação Corporativa, no Brasil, depois de dez anos inquestionavelmente é muito positivo, e a grande marca é mais a consolidação do conceito e das práticas da Educação Corporativa do que mudanças. O que amadureceu bastante na concepção de Educação Corporativa – ou Universidade Corporativa – foi sua vinculação estratégica. Os programas e as ações educacionais são concebidos e desenhados para atender com sucesso a estratégia de negócio, olhando para o futuro e para fora da organização. Passa a ser central a ideia de competências críticas ou *core competence*, como capacidades que a empresa tem que possuir para garantir seu sucesso no mercado (EBOLI, 2011).

A educação corporativa se concretiza por meio da aprendizagem organizacional, deste modo é importante buscar o entendimento de como isso ocorre, o que se pretende mostrar no item a seguir.

2.3.1 Aprendizagem organizacional

A aprendizagem organizacional é o processo contínuo de detectar e corrigir erros. Errar significa aprender, envolvendo a autocrítica, a avaliação de riscos, a

tolerância ao fracasso e a correção de rumo, até alcançar os objetivos. É a capacidade das organizações em criar, adquirir e transferir conhecimentos e em modificar seus comportamentos para refletir estes novos conhecimentos e insights (SENGE, 1999).

Na visão de Drucker (1999) é a economia do conhecimento a principal competência exigida pela maioria das ocupações e a capacidade contínua de aprendizagem. Através da aprendizagem contínua, a organização exercita a sua competência e inteligência coletiva para responder ao seu ambiente interno (objetivos, metas, resultados) e externo (estratégia), conforme nos traz Senge:

Nas organizações que aprendem as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar resultados que elas realmente desejam, onde maneiras novas e expansivas de pensar são encorajadas, onde a aspiração coletiva é livre, e onde as pessoas estão constantemente aprendendo a aprender coletivamente. (SENGE, 1999, p. 21)

Ruas (2001) afirma que parece ser capaz de integrar o saber, saber-fazer e saber ser/agir e relacionar essas diferentes dimensões às situações de trabalho, ou seja, é capaz de integrar os elementos ou recursos que constituem a competência: conhecimentos (saber), habilidades (saber-fazer) e atitudes (saber ser/agir).

O pensamento da aprendizagem contínua tem a concordância de Tardif (2002) quando diz que tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua. Os profissionais devem, assim, se autoformar e se reciclar através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais.

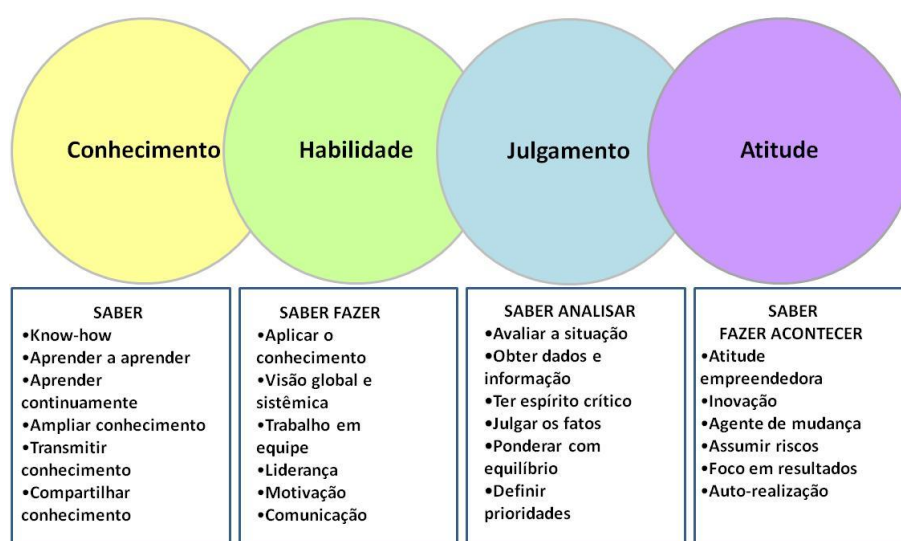
Para Antonello (2005) “a aprendizagem permite à organização manter e desenvolver competitividade, produtividade e inovação em condições tecnológicas e de mercado incertas”.

A aprendizagem, portanto, é o meio pelo qual são desenvolvidas as competências profissionais, enquanto o desempenho da pessoa no trabalho representa uma manifestação da sua competência, ou seja, uma expressão daquilo que a pessoa aprendeu (FREITAS; BRANDÃO, 2005).

Chiavenato (2007) incorpora mais uma dimensão aquela trazidas por Ruas (2001), que é o julgamento para os que ocupam cargos de liderança nas

organizações e que podem auxiliar no sentido de ajudar a organização a alcançar seus objetivos e realizar sua missão, proporcionar competitividade à organização, proporcionar à organização, colaboradores bem treinados e bem motivados dando reconhecimento às pessoas; aumentar a autoatualização e a satisfação dos colaboradores no trabalho por serem fontes determinantes do sucesso organizacional; e desenvolver e manter qualidade de vida no trabalho (Figura 11).

FIGURA 11 – COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS NAS LIDERANÇAS



FONTE: Chiavenato (2007).

A aprendizagem humana ocorrer seja por ações de desenvolvimento formais ou não formais. As primeiras correspondem a ações estruturadas por meio de conteúdos específicos e programadas, transmitidas de modo organizado por instrutores ou orientadores. As últimas correspondem a ações estruturadas que envolvem o profissional em situações vinculadas ao seu trabalho, possibilitando novos usos do seu patrimônio de conhecimento (DUTRA, 2008).

Mais recente, Oliveira (2011) afirma que “[...] é um processo não apenas do conhecimento, como também de aquisição de habilidade e de atitude”, o que se traduz em competência conforme trazido anteriormente na visão dos autores.

Uma vez considerado que somente adultos fazem parte do mundo corporativo, o aprendizado deve acontecer considerando as diferentes abordagens de conceitos e formas e a andragogia vem ocupar esse espaço.

2.3.2 Andragogia

O primeiro uso do conceito “andragogia” encontra-se num livro de 1833 do Professor Alexander Kapp intitulado “As ideias de Platão sobre educação”, no qual está descrita a necessidade de aprendizagem durante toda a vida. Uma de suas colocações é que a aprendizagem não acontece somente através do professor, mas também através de autorreflexão e experiência de vida e é mais que “ensinar adultos” (REISCHMANN; BRON JUNIOR, 2008).

Lindeman foi um dos maiores contribuidores para a pesquisa da educação de adultos e postulou o seguinte:

[...] a fonte de maior valor na educação de adulto é a experiência do aprendiz. Se educação é vida, vida é educação. A aprendizagem consiste na substituição da experiência e conhecimento da pessoa. A psicologia nos ensina que, ainda que aprendamos o que fazemos, a genuína educação manterá o fazer e o pensar juntos. A experiência é o livro vivo do aprendiz adulto. (LINDEMAN, 1926, p. 9-10).

Na mesma época, em seu trabalho “*The Meaning of Adult Education*” (LINDEMAN, 1926), enumerou cinco pressupostos-chave para a educação de adultos e que fazem parte dos fundamentos da moderna teoria de aprendizagem de adultos, como segue:

- a) Adultos são motivados a aprender à medida que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos. Por isto estes são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto;
- b) A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; por isto as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não disciplinas;
- c) A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isto, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências;
- d) Adultos têm uma profunda necessidade de serem autodirigidos; por isto, o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los; e

- e) As diferenças individuais entre pessoas crescem com a idade; por isto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Os estudos feitos por Lindeman não encontraram eco até que em 1960 Malcolm Knowles em um Workshop sobre Educação de Adultos na Universidade de Boston entendeu o significado da palavra andragogia e a adotou como a mais adequada para expressar a **“arte e ciência de ajudar adultos a aprenderem”**. (OLIVEIRA, 2011).

De acordo com Knowles (1973), as pessoas sofrem transformações à medida que se tornam adultos e maduros, e:

- a) Passam a ser indivíduos independentes e autodirecionados;
- b) Acumulam experiências de vida que vão ser fundamento e substrato de seu aprendizado futuro;
- c) Seus interesses pelo aprendizado se direcionam para o desenvolvimento de habilidades que utiliza no seu papel social, na sua profissão;
- d) Passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendeu, reduzindo seu interesse por conhecimentos que serão úteis no futuro.

Malcom Knowles trouxe à tona as ideias de Lindeman publicando suas obras, entre elas *“The Adult Learner – A Neglected Species”* (1973) contribuindo com uma profusão de literatura a esse respeito, onde se destacam as contribuições de Freud, estudando subconsciente e o comportamento, Jung que foi o pioneiro na psicologia de adultos e Carl R. Rogers, considerado o psicoterapeuta mais específico na educação de adultos enfatizando que terapia é um processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999).

Para Goecks (2003), a andragogia significa “ensino para adultos” e busca promover o aprendizado por meio da experiência, fazendo com que a vivência estimule e transforme o conteúdo, impulsionando a assimilação.

Para DeAquino (2007), a andragogia se apresenta como uma alternativa à pedagogia clássica e refere-se à educação centrada no aprendiz, para jovens e adultos, e traz considerações sobre o assunto:

A grande discussão hoje existente nos meios universitários e de educação continuada é se a pedagogia é uma forma adequada para o ensino e aprendizagem de adultos ou se a andragogia, uma abordagem que considera a postura crítica e a necessidade da experimentação, seria capaz de trazer resultados melhores para esse

grupo particular de aprendizes. Nosso entendimento é de que existe um contínuo, no qual a pedagogia, também conhecida com aprendizagem direcionada, posiciona-se em uma extremidade, enquanto a andragogia (aprendizagem facilitada) encontra-se em outra. De modo a se ter eficácia e eficiência no processo de aprendizagem, é necessário que professores e organizações educacionais sejam capazes de se mover ao longo desse intervalo e encontrar a combinação correta entre as duas abordagens. (DeAQUINO, 2007, p. 13).

A comparação entre a pedagogia e a andragogia inicia-se pela etimologia das palavras que vêm do grego (Figura 12).

FIGURA 12 – ANDRAGOGIA X PEDAGOGIA



FONTE: A Autora (2012).

Hamze (2008) destaca que a andragogia é um caminho educacional que busca compreender o adulto, podendo ser considerada uma teoria, mas também um método de ensino, que reflete-se em um somatório de trocas de conhecimentos entre o facilitador do conhecimento e o estudante adulto e suas experiências de vida.

Segundo Knowles

O modelo andragógico é um modelo processual, em oposição aos modelos baseados em conteúdo [...] O professor andragógico (facilitador, consultor, agente de mudança) prepara antecipadamente um conjunto de procedimentos para envolver os seguintes elementos: 1) preparar o aprendiz; 2) estabelecer um clima que leva à aprendizagem; 3) criar um mecanismo para o planejamento mútuo; 4) diagnosticar as necessidades para a aprendizagem; 5) formular os objetivos do programa (o conteúdo) que irão atender a essas necessidades; 6) desenhar um padrão para as experiências de aprendizagem; 7) conduzir essas experiências de aprendizagem com técnicas e materiais adequados; e 8) avaliar os resultados da aprendizagem e fazer um novo diagnóstico das necessidades de aprendizagem. Esse é um modelo de processo. A diferença não é que um deles trata de conteúdos e o outro não; a diferença é que o modelo de conteúdo se ocupa de transmitir informações e habilidade enquanto o modelo de processo se ocupa da provisão de procedimentos e

recursos para ajudar os aprendizes a adquirir informações e habilidade. (KNOWLES, 2009, p. 121-122)

Os procedimentos descritos fazem da Andragogia um processo de ensino aprendizagem sustentado em concepções de comunicação clara e efetiva, através de um alto nível de consciência e compromisso compartilhado entre professor e aluno.

2.3.3. Princípios da andragogia

Oliveira (1999) elaborou quatorze princípios (Quadro 8), em apologia aos 14 pontos de Deming, considerado um dos gurus da Gestão da Qualidade Total, para expressar a essência da Andragogia, ao mesmo tempo em que fornece um referencial objetivo para o relacionamento de cunho educacional na organização.

QUADRO 8 – PRINCÍPIOS DA ANDRAGOGIA

| PRINCÍPIO | CONTEÚDO |
|-----------|---|
| 1 | O adulto é dotado de <i>consciência crítica e consciência ingênua</i> . Sua postura pró-ativa ou reativa tem direta relação com seu tipo de consciência predominante. |
| 2 | Compartilhar experiências é fundamental para o adulto, tanto para reforçar suas crenças, como para influenciar as atitudes dos outros. |
| 3 | A relação educacional de adulto é baseada na interação entre facilitador e aprendiz, onde ambos aprendem entre si, num clima de liberdade e pró-ação. |
| 4 | A negociação com o adulto sobre seu interesse em participar de uma atividade de aprendizagem é chave para sua motivação. |
| 5 | O centro das atividades educacionais de adulto é na aprendizagem e jamais no ensino. |
| 6 | O adulto é o agente de sua aprendizagem e por isso é ele quem deve decidir sobre o que aprender. |
| 7 | Aprender significa adquirir: Conhecimento – Habilidade – Atitude (CHA); O processo de aprendizagem implica na aquisição incondicional e total desses três elementos. |
| 8 | O processo de aprendizagem do adulto se desenvolve na seguinte ordem: Sensibilização (motivação) – Pesquisa (estudo) – Discussão (esclarecimento) – Experimentação (prática) – Conclusão (convergência) – Compartilhamento (sedimentação). |
| 9 | A experiência é o melhor elemento motivador do adulto. Portanto, o ambiente de aprendizagem com pessoas adultas é permeado de liberdade e incentivo para cada indivíduo falar de sua história, ideias, opinião, compreensão e conclusões. |
| 10 | O diálogo é a essência do relacionamento educacional entre adultos, por isso a comunicação só se efetiva através dele; |
| 11 | O adulto é responsável pelo processo de comunicação, quer seja ele o emissor ou o receptor da mensagem. Por isso numa conversa, quando alguém não entende algum aspecto exposto, ele deve tomar a iniciativa para o esclarecimento. |
| 12 | A praxis educacional do adulto é baseada na reflexão e ação , consequentemente os assuntos devem ser discutidos e vivenciados, para que não se caia no erro do aprendiz tornar-se verbalista – que sabe refletir mas não é capaz de colocar em prática; ou ativista – que se apressa a executar, sem antes refletir nos prós e contras. |
| 13 | Quem tem capacidade de ensinar o adulto é apenas Deus que conhece o íntimo da pessoa e suas reais necessidades. Portanto se você não é Deus, não se atreva a desempenhar esse papel. |
| 14 | O professor tradicional prejudica o desenvolvimento do adulto, pois coloca-o num plano inferior de dependência, reforçando, com isso, seu indesejável comportamento reativo próprio da fase infantil. |

FONTE: Oliveira (1999).

Nota-se a convergência em alguns pontos característicos da andragogia colocados por Lindeman (1926), Knowles (1973) e Oliveira (1999) que consideram a experiência como substrato do aprendizado, a satisfação dos interesses como parte fundamental, o adulto autodirecionado e o professor tendo um papel auxiliar.

Para Knowles andragogia tem quatro pressupostos cruciais a respeito das características da aprendizagem do adulto que são diferentes daqueles da aprendizagem das crianças que a pedagogia tradicional preconiza. O quinto foi adicionado mais tarde (SMITH, 2002). Sejam eles:

QUADRO 9 – RELAÇÃO ENTRE PRINCÍPIOS E OS PRESSUPOSTOS DA ANDRAGOGIA

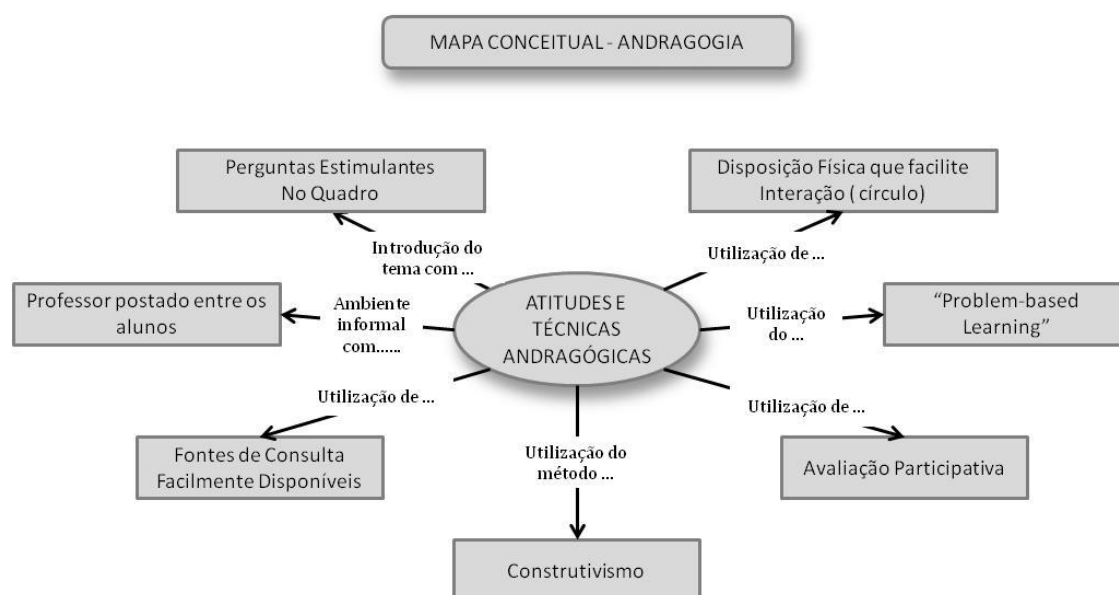
| Pressuposto | Conteúdo | Princípios |
|-------------------------------|--|-------------------|
| Autonomia | o adulto sente-se capaz de tomar suas próprias decisões (auto-administrar-se) e gosta de ser percebido e tratado como tal pelos outros. | 1, 3, 6, 13 |
| Experiência | a experiência acumulada pelos adultos oferece uma excelente base para o aprendizado de novos conceitos e novas habilidades. | 2, 9 |
| Prontidão para a Aprendizagem | o adulto tem maior interesse em aprender aquilo que está relacionado com situações reais de sua vida. | 5, 8, 10, 11 |
| Aplicação da Aprendizagem | as visões de futuro e tempo do adulto levam-no a favorecer a aprendizagem daquilo que possa ter aplicação imediata, o que tem como corolário uma preferência pela aprendizagem centrada em problemas em detrimento de uma aprendizagem centrada em áreas de conhecimento. | 7, 12 |
| Motivação para Aprender: | os adultos são mais afetados pelas motivações internas que pelas motivações externas. Vale lembrar que as motivações externas estão ligadas ao desejo de obter prêmios ou compensações ou ao desejo de evitar punições; motivações internas estão ligadas aos valores e objetivos pessoais de cada um. | 4, 14 |

FONTE: Adaptado de Oliveira (1999) e Waal e Telles (2004).

No Quadro 9 tem-se uma análise dos Princípios da Andragogia e seus pressupostos. Os princípios 1, 3, 6 e 13 têm correspondência no pressuposto da autonomia; a experiência abrange os princípios 2 e 9; a prontidão para a aprendizagem engloba os de número 5, 8, 10 e 11; os de números 7 e 8 estão contidos na aplicação da aprendizagem; e por fim os princípios 4 e o 14 estão relacionados com a motivação do adulto para aprender. Conclui-se que os Princípios são linhas mestras, dentro das quais os pressupostos têm sua aplicação.

Cavalcanti (2008) elaborou um mapa conceitual com um conjunto de premissas que atendem aos fundamentos da andragogia, ou seja, as perguntas devem ser estimulantes, o professor deve ficar entre os alunos, as fontes de consulta devem ser de fácil acesso, adotar o uso do construtivismo, a avaliação deve ser participativa, utilizar o “*problem based learning*”, e por último a disposição física em círculos para facilitar a interação (Figura 13).

FIGURA 13 – MAPA CONCEITUAL – ANDRAGOGIA



FONTE: Cavalcanti (1999).

Esses cuidados no compartilhamento do conhecimento com os adultos refletem-se no desempenho das pessoas que tem a responsabilidade de atingir os objetivos propostos pelas organizações.

Knowles (1984) observou que as informações lembradas são as recebidas nos primeiros 15 minutos de aula. Assim, ele descreve uma sugestão de metodologia para o ensino:

- o conceito deve ser oferecido, lembrando que o conteúdo maior virá das experiências. Uma explanação de até 50 minutos torna-se aceitável;
- os participantes são convidados a se dividirem em grupos (no máximo de 5 alunos) para discutir o conteúdo e associá-lo com a realidade. Uma forma de fazê-lo é utilizar um texto (reportagem, caso, etc.) e solicitar que o grupo elabore perguntas para serem discutidas em plenário. As perguntas não podem ser fechadas, elas precisam estimular o debate e

a troca de experiências e percepções. Desta forma o grupo digere o conteúdo e o pratica;

- cada pergunta que é colocada no plenário é discutida. Os conceitos são expandidos e as respostas compartilhadas;
- após as perguntas respondidas, o Facilitador faz uma retrospectiva extraíndo do grupo as ações e conclusões compartilhadas. Uma forma de manter a sequencia e resgatar algo que não foi totalmente digerido é, ao longo do processo, anotar os tópicos e perguntas abordados no quadro branco.

A postura do Facilitador é a de estimular o grupo a seguir o caminho do aprendizado.

2.3.4 Andragogia na empresa

Por ser a Andragogia uma Educação para Adulto e, pelo fato das empresas terem nos seus quadros de funcionários pessoas adultas, exclusivamente, a Andragogia apresenta sua plena aplicação no mundo corporativo. Ela disponibiliza ferramentas para solução de problemas produtivos organizacionais, promovendo um relacionamento interpessoal embasado no respeito que é o alicerce de qualquer relacionamento duradouro e bem sucedido, ainda, venerando a maioria dos envolvidos nos processos e projetos (CHAUMON, 2011).

A Andragogia coloca-se disponível para o entendimento de que há uma necessidade de gerenciar o adulto nas organizações colocando no centro de seus recursos que deve ser livre para pensar, agir e aprender. Oliveira (1999) afirma que acredita que a andragogia vem facilitar a obtenção das soluções dos problemas produtivos organizacionais, através do resgate do respeito à maioria do homem adulto, como condição de sua cumplicidade. Os métodos andragógicos estão sendo utilizados nas empresas para a gestão de pessoas, planejamento estratégico, marketing e processos de qualidade.

Bellan (2005) traz uma contribuição extremamente importante quando oferece algumas técnicas para educação de adultos à luz da andragogia que podem ser adaptados à educação nas empresas:

QUADRO 10 - TÉCNICAS PARA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

| Se os adultos... | O facilitador/multiplicador pode... |
|---|---|
| Sentem-se mais confortáveis e confiantes em um ambiente informal | Criar um clima sem competitividade, onde haja respeito e confiança mútua |
| São responsáveis por seu próprio aprendizado | Dar oportunidade de escolha, deixando que os aprendizes façam opções dentro do processo de aprendizagem |
| Motivam-se mais quando há variedade de atividades | Programar atividades de aprendizagem envolvendo o uso dos cinco sentidos dos aprendizes |
| Iniciam melhor seu aprendizado orientados por uma tarefa | Planejar suas ações de formação com criatividade, usando diversidade nas técnicas de ensino e recursos audiovisuais |
| Aprendem melhor quando vêem, ouvem e fazem | Planejar atividades executadas pelos próprios aprendizes, mesmo que isto tome um tempo maior, evitando a simples demonstração |
| Preferem participar ativamente da aprendizagem ao invés de apenas receber informações | Permitir que os aprendizes participem de todas as etapas de seu aprendizado |
| Relacionam a aprendizagem com aquilo que já sabem | Pesquisar fatos da vivência dos aprendizes e usar estas informações como ferramenta para o ensino |
| Necessitam de exemplos reais e relevantes à sua vida | Incluir na ação de formação exemplos reais e cases como exemplo, desde que estejam integrados ao assunto |

FONTE: Bellan (2005)

A aplicação da andragogia no trabalho com educação nas empresas traz um diferencial ao processo tradicional da aprendizagem, e a descentralização das responsabilidades, incentivando a corresponsabilização pelo aprendizado tem resultados muito positivos. É importante estar sempre atento a essas possibilidades em todas as ações de formação e capacitação nas empresas.

2.4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Os adultos têm experiências de vida numerosas e diversificadas. Isto significa que, quando formam grupos, estes são mais heterogêneos em conhecimento, necessidades, interesses e objetivos. Por outro lado, uma rica fonte de consulta estará presente no somatório das experiências e esta fonte poderá ser explorada através de métodos que exijam o uso das experiências dos participantes, como discussões de grupo, exercícios de simulação, aprendizagem baseada em problemas e discussões de casos. Estas atividades permitem o compartilhamento dos conhecimentos já existentes para alguns, além de reforçar a autoestima do grupo (CAVALCANTI, 1999).

Desta forma, os ambientes de aprendizagem precisam ser reestruturados para tornarem-se proativos e estratégicos onde o resultado esperado é o “aprender

fazendo”, desenvolvendo nos participantes a capacidade de reter as informações e dar continuidade a esse processo quando forem exercer suas atividades laborais.

Santos (2001) traz a afirmação de Kelvin Miller que adultos retêm apenas 10% do que ouvem, após 72 horas. Entretanto serão capazes de lembrar-se de 85% do que veem e fazem, após o mesmo prazo. Logo é necessária uma nova abordagem na formação para que as pessoas permaneçam produtivas e em condições de acompanhar as mudanças. As empresas começam a perceber a necessidade de transferir o foco dos esforços de treinamento para uma cultura de aprendizagem, em que os empregados aprendam uns com os outros e compartilhem inovações e melhores práticas visando a solucionar problemas organizacionais reais. O foco do treinamento passa a ser a criação de situações que permitam a discussão de problemas comuns e soluções por meio da aprendizagem coletiva. Precisa-se de profissionais que aprendam de forma não convencional e que saibam trabalhar cooperativamente para gerar soluções inovadoras.

Existem maneiras distintas de alcançar o objetivo do aprendizado organizacional que são traduzidas pelas estratégias de ensino e aprendizagem.

2.4.1 Entendendo as estratégias de ensino-aprendizagem

A definição do uso de determinada estratégia de ensino-aprendizagem considera os objetivos que o docente estabelece e as habilidades a serem desenvolvidas em cada série de conteúdos. No entender de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 195) “a respeito do método de ensinar e fazer aprender (ensinagem) pode-se dizer que ele depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e do saber escolar do professor”.

Para Petrucci e Batiston a palavra estratégia esteve, historicamente, vinculada à arte militar no planejamento das ações a serem executadas nas guerras, e largamente utilizadas no ambiente empresarial. Porém, os autores admitem que:

[...] a palavra ‘estratégia’ possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançado. (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 263)

Desse modo, o uso do termo “estratégias de ensino” refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados. Anastasiou e Alves advertem que:

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no contrato didático, registrado no Programa de Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, etc. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 71)

Os Quadros 11 e 12 apresentam uma lista de estratégias ou instrumentos de ensino. Anastasiou e Alves (2004) trazem aquelas utilizadas nas práticas pedagógicas e Marion e Marion (2006) as aplicadas à área de negócios, sendo que o Quadro 11 trata apenas das estratégias com método passivo e o Quadro 12 daquelas com método participativo, classificação proveniente de Killian (2009) no item 2.4.2 do presente trabalho.

QUADRO 11 – ESTRATÉGIAS DE ENSINO COM MÉTODO PASSIVO

| ANASTASIOU e ALVES (2004) pedagogia | MARION e MARION (2006) Área de negócios | DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO |
|---|--|---|
| Aula expositiva dialogada | Aula expositiva dialogada | É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretar e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 79). |
| Estudo de texto | Dissertação | É a exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 80). |
| Portfólio | | É a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 81). |
| Tempestade cerebral | | É uma possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior do estudante. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 82). |
| Mapa conceitual | | Consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 83). |
| Estudo dirigido | Estudo dirigido | É o ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor, visando sanar dificuldades específicas. É preciso ter claro: o que é a sessão, para que e como é preparada. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 84). |
| Lista de discussão por meios informatizados | | É a oportunidade de um grupo de pessoas poder debater, à distância, um tema sobre o qual sejam especialistas ou tenham realizado um estudo prévio, ou queiram aprofundá-lo por meio eletrônico. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 85). |
| Solução de problemas | | É o enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema; demanda a aplicação de princípios, leis que podem ou não ser expressas em fórmulas matemáticas. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 86). |
| Estudo de caso | Estudo de caso | É a análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 91). |
| Simpósio | | É a reunião de palestras e preleções breves apresentada por várias pessoas (duas a cinco) sobre um assunto ou sobre diversos aspectos de um assunto. Possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, de investigação, amplia experiências sobre um conteúdo específico, desenvolve habilidades de estabelecer relações. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 93). |
| Estudo do meio | | É um estudo direto do contexto natural e social no qual o estudante se insere, visando a uma determinada problemática de forma interdisciplinar. Cria condições para o contato com a realidade, propicia a aquisição de conhecimentos de forma direta, por meio da experiência vivida. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 97). |
| Ensino com pesquisa | | É a utilização dos princípios do ensino associados aos da pesquisa: Concepção de conhecimento e ciência em que a dúvida e a crítica sejam elementos fundamentais; assumir o estudo como situação construtiva e significativa, com concentração e autonomia crescente; fazer a passagem da simples reprodução para um equilíbrio entre reprodução e análise. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 98). |
| | Resolução de exercícios | O estudo por meio de tarefas concretas e práticas tem por finalidade a assimilação de conhecimentos, habilidades e hábitos sob a orientação do professor. (MARION; MARION, 2006, p. 46). |

FONTE: A Autora (2012)

QUADRO 12 – ESTRATÉGIAS DE ENSINO COM MÉTODO PARTICIPATIVO

| ANASTASIOU e ALVES (2004) pedagogia | MARION e MARION (2006) Área de negócios | DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO |
|--|--|--|
| Phillips 66 | | É uma atividade grupal em que são feitas uma análise e uma discussão sobre temas /problemas do contexto dos estudantes. Pode também ser útil para obtenção de informação rápida sobre interesses, problemas, sugestões e perguntas. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 87). |
| Grupo de verbalização e de Observação | | É a análise de tema/problemas sob a coordenação do professor, que divide os estudantes em dois grupos: um de verbalização (GV) e outro de observação (GO). É uma estratégia aplicada com sucesso ao longo do processo de construção do conhecimento e requer leituras, estudos preliminares, enfim, um contato inicial com o tema. (Ibidem p. 88). |
| Dramatização | | É uma apresentação teatral, a partir de um foco, problema, tema etc. Pode conter explicitação de ideias, conceitos, argumentos e ser também um jeito particular de estudo de casos, já que a teatralização de um problema ou situação perante os estudantes equivale a apresentar-lhes um caso de relações humanas. (Ibidem, p. 89). |
| Seminário | Seminário | É um espaço em que as ideias devem germinar ou ser semeadas. Portanto, espaço, onde um grupo discuta ou debata temas ou problemas que são colocados em discussão. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 90). |
| Simulações | Simulações | É uma simulação de um júri em que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real. (Ibidem, p. 92). |
| Painel | | É a discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo professor (que já estudaram a matéria em análise, interessados ou afetados pelo problema em questão), em que apresentam pontos de vista antagônicos na presença de outros. Podem ser convidados estudantes de outras fases, cursos ou mesmo especialistas na área. (Ibidem, p. 94). |
| Fórum | | Consiste num espaço do tipo “reunião”, no qual todos os membros do grupo têm a oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado. Pode ser utilizado após a apresentação teatral, palestra, projeção de um filme, para discutir um livro que tenha sido lido pelo grupo, um problema ou fato histórico, um artigo de jornal, uma visita ou uma excursão. (Ibidem p. 95). |
| Oficinas (laboratório ou workshop) | Laboratórios e Oficinas | É a reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista. Possibilita o aprender a fazer melhor algo, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos. (Ibidem, p. 96). |
| | Palestras | Possibilidade de discussão com a pessoa externa ao ambiente universitário sobre um assunto de interesse coletivo, de acordo com um novo enfoque; Discussão, perguntas, levantamento de dados, aplicação do tema na prática, partindo da realidade do palestrante. (MARION; MARION, 2006, p. 42); |
| | Discussão e debate | Sugere aos educandos a reflexão acerca de conhecimentos obtidos após uma leitura ou exposição, dando oportunidade aos alunos para formular princípios com suas próprias palavras, sugerindo a aplicação desses princípios. (Ibidem, p. 42-44). |
| | Exposições, visitas | Participação dos alunos na elaboração do plano de trabalho de campo; Possibilidade de integrar diversas áreas de conhecimento; Integração do aluno, através da escola, com a sociedade, através das empresas; Visualização, por parte do aluno, da teoria na prática; Desenvolvimento do pensamento criativo do aluno e visão crítica da realidade em que ele se insere. (Ibidem, p. 37-38). |
| | Jogos de empresas | Os alunos tornam-se agentes do processo; São desenvolvidas habilidades na tomada de decisões no nível administrativo, vivenciando-se ações interligadas em ambientes de incerteza; Permite a tomada de decisões estratégicas e táticas no gerenciamento dos recursos da empresa, sejam eles materiais ou humanos; (Ibidem, p. 50). |

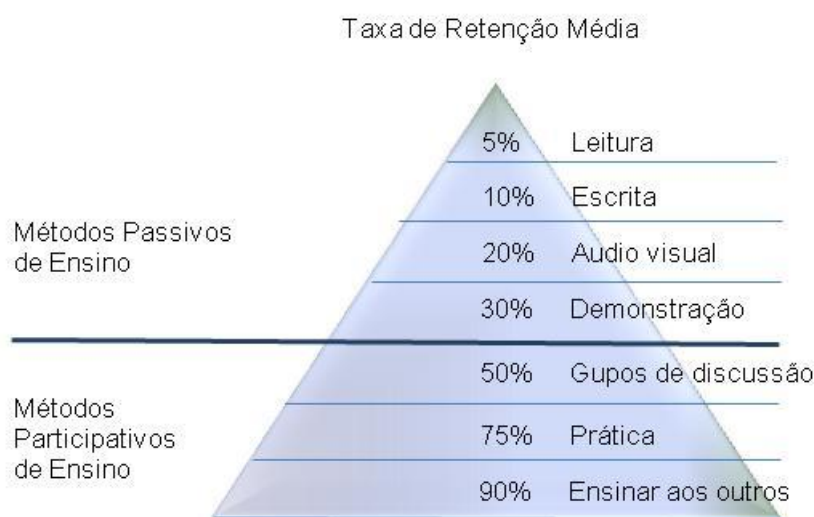
Fonte: A Autora (2012)

Observa-se nos Quadros 11 e 12 que algumas estratégias de ensino são aplicadas as práticas pedagógicas e também à área de negócios, a saber: aula expositiva, estudos dirigidos, seminários, simulações e oficinas.

2.4.2 Métodos de ensino

De acordo com Killian (2009) o Instituto *National Training Laboratories* - NTL - traz a autoria da Pirâmide de Aprendizagem que demonstra o resultado de pesquisas feitas nos anos 60, porém existem modelos similares mais antigos como o “Cone de Aprendizado” de Dales (1946), que não traz as porcentagens. A Pirâmide de aprendizagem (Figura 14) é uma representação gráfica simbólica do índice de retenção do conhecimento do indivíduo em situações de aprendizado presenciais.

FIGURA 14 – PIRÂMIDE DE APRENDIZAGEM



FONTE: Adaptado de National Training Laboratories (1960).

Da simples leitura conclui-se que esta retenção será maior quanto mais forem utilizados os níveis inferiores da pirâmide traduzidos pelas aprendizagens na prática.

No Quadro 11 é possível verificar os métodos que classificam-se como passivos e têm uma taxa de retenção numa escala que varia de 5% a 30%, ou seja, uma baixa retenção. Os métodos constantes no Quadro 12 são classificados como participativos e possuem taxa de retenção variando de 50% a 90%, podendo ser deduzido que para alcançar uma maior taxa de retenção do aprendizado os métodos devem ser mais participativos.

Dentre as estratégias de aprendizagem estão as Oficinas de Aprendizagem que apresentam mais de 75% de taxa de retenção de ensino.

2.4.3 Oficinas de aprendizagem

A palavra oficina tem origem no latim (*officina*) e segundo o dicionário é o “lugar onde se exerce um ofício”. Sob um olhar figurativo, é também o lugar onde se pode construir e desconstruir alguma coisa. Para Ander-Egg (1991) Oficina é um local onde se trabalha e elabora-se algo para ser utilizado. Trata-se de uma modalidade de ação.

Uma proposta é fazer uso das oficinas de aprendizagem, que é uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências” em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento (CANDAU, 1999, p. 23).

Nas palavras de Gonzáles Cubelles (*apud* CANDAU, 1999, p. 23) as oficinas pedagógicas são um tempo-espço para vivência, a reflexão, a conceituação: como síntese do pensar, sentir e atuar. Traz como sendo o lugar para a participação, o aprendizado e a sistematização dos conhecimentos.

Vieira e Volquind (2002) consideram a oficina

(...) como uma modalidade de ação e que pode e deve ser caracterizada como uma realidade que integra três instâncias, o pensar, o sentir e o agir. Em uma oficina de ensino, as questões científicas e metodológicas são estudadas a partir da prática. Nas oficinas a primazia sempre é da ação, mas não se desmerece a teoria. (VIEIRA E VOLQUIND, 2002, p. 12).

As autoras resumiram os oito princípios pedagógicos criados por Ander-Egg (1991) que servem de suporte para uma oficina. São eles:

- é um aprender fazendo;
- é uma metodologia participativa;
- é uma pedagogia da pergunta;
- tende a ser um trabalho interdisciplinar;
- visa a uma tarefa comum;
- tem um caráter globalizante e integrador;
- implica e exige trabalho grupal;

- permite a integração da docência, da investigação e da prática em um só processo.

Dolabela (2008) diz que a Oficina deve ser vista como um conjunto de fundamentos aplicáveis de forma livre e criativa em um ambiente onde os participantes sejam estimulados a gerar novos conhecimentos.

Na afirmação de Rigon (2010), são os lugares de fabricação de aprendizagem e de conhecimento e colocam um novo olhar na educação, constituindo uma nova forma de aprender. Consolida o trabalho em equipes e resgata, além do prazer em aprender, os valores de ética e colaboração.

A oficina não é somente um lugar para se aprender fazendo, ela enfatiza, na mesma intensidade, o pensar, o sentir, o intercâmbio de ideias, a problematização, a investigação, a reflexão, a redescoberta e a cooperação. Em uma oficina, os recursos não são meramente utilizados e reproduzidos pelos participantes, eles são articulados de forma a provocar uma atividade reflexiva e uma releitura dos mesmos (RODRIGUES e NEUENFELDT, 2011).

2.4.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A questão das competências encontra-se numa trajetória evolutiva e de construção que pode ser observado pelos inúmeros conceitos trazidos pelos autores e que divergem em sua essência.

Com o andamento da pesquisa foram encontradas duas perspectivas na abordagem das competências: construtivista voltada para resultados e a comportamentalista que visa o desempenho. Neste trabalho foi adotada o construtivismo para as análises, uma vez que a empresa pesquisada tem esse viés.

O conceito de Ruas (1999) sugere colocar em ação conhecimentos, habilidades, para atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa, o que se traduz em competências, por isso é o conceito adotado. A classificação das competências sugerida por Ruas (2001) é a mais abrangente e nesse caminho a ser percorrido, serão consideradas as competências organizacionais e as individuais, e não as funcionais.

O próximo capítulo traz a metodologia adotada no desenvolvimento deste trabalho.

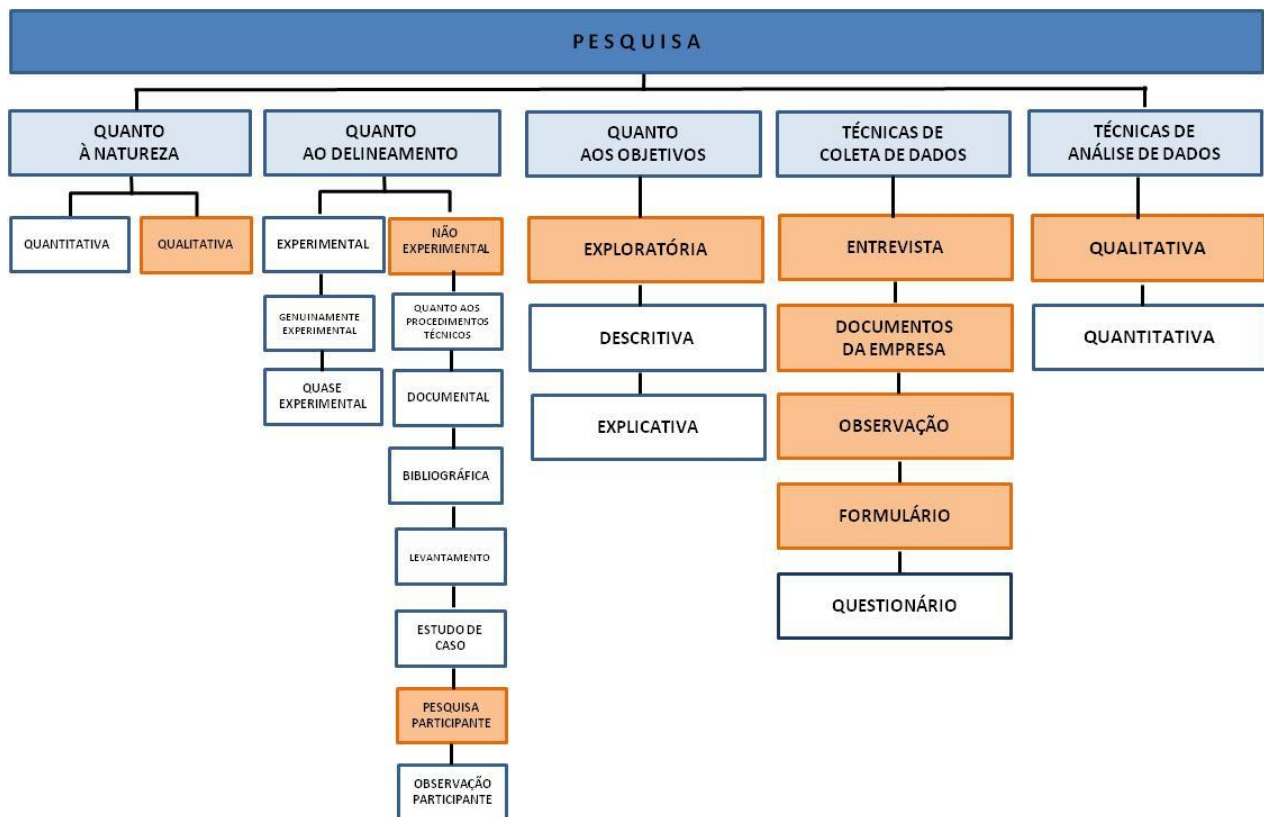
3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta o detalhamento dos métodos e técnicas adotados que possibilitaram o desenvolvimento desse trabalho. Inicialmente caracterizou-se a pesquisa quanto à natureza, à forma, aos objetivos e aos procedimentos técnicos adotados. Posteriormente delimitou-se o ambiente de estudo e a amostra e definiram-se as técnicas utilizadas na coleta de dados e na análise e interpretação dos mesmos.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Parte se inicialmente para caracterizar essa pesquisa e, embora não exista um consenso dos autores com relação à classificação da metodologia, buscou-se consolidar os pensamentos de Gil (1991), Cervo e Bervian (1996), Bardin (1997), Malhotra (2001), Yin (2001), Andrade (2002) e Vergara (2005) na Figura 15.

FIGURA 15 – ESTRUTURA DE CLASSIFICAÇÃO DA METODOLOGIA CIENTÍFICA



FONTE: A Autora (2012).

O caminho percorrido como estratégia de pesquisa fica evidenciado na Figura 15 como mostram os retângulos preenchidos trazendo a sua classificação de acordo com os parâmetros informados.

A pesquisa, quanto à natureza, caracteriza-se como qualitativa, pois proporciona uma visão e compreensão do contexto do problema. Considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; e o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto. A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995).

- a. Uma das preocupações que deve estar sempre presente na pesquisa qualitativa é justamente a noção de realidade, uma vez que este tipo de trabalho aspira entrar na realidade concreta e entendê-la. Morin e Kern (2000) e Demo (2002) alertam para o fato de que a nossa realidade não é mais que a nossa ideia da realidade e que as ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade de uma maneira que pode ser errada. Todo conhecimento, incluindo aí a percepção, nada mais é que tradução e reconstrução, ou seja, interpretação. A realidade não fala: é o pesquisador que a faz falar.
- b. O delineamento ou a forma da pesquisa é não-experimental, uma vez que procura entender de que modo se dá um fenômeno ou qual a sua causa. São pesquisas de levantamento em que os próprios participantes respondem questionários ou escalas sobre seus comportamentos, ou pesquisas fundamentadas em observação naturalística, onde observam-se as condições reais de uma situação (COZBY, 2009).

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados em campo classifica-se como uma pesquisa participante, com base no que diz Thiollent (1997), que tem caráter participativo, que promove a construção do conhecimento baseado em interações do coletivo formado por pesquisadores e membros representantes da situação investigada.

Para a escolha do método de pesquisa-ação desta pesquisa foram consideradas as seguintes questões: o objetivo da pesquisa, o envolvimento do pesquisador no ambiente onde a pesquisa se realiza e a identificação de um problema neste ambiente específico.

Tripp (2005) contribui para o entendimento da pesquisa-ação ao dizer que é importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. A pesquisa participante é participativa na medida em que inclui todos os que, de um modo ou outro, estão envolvidos nela e é colaborativa em seu modo de trabalhar. Outro fator

relevante para a escolha da pesquisa-ação é a sua capacidade de reunir características da prática rotineira e da pesquisa científica na busca de definir a ação e suas implicações que pode trazer melhorias para a realidade estudada.

Quanto aos objetivos tem natureza exploratória, considerando-se que um trabalho é de natureza exploratória quando envolver levantamento bibliográfico entrevista com pessoas que tiveram (ou têm) experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Possui ainda a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores (GIL, 1999, p. 43).

3.2 AMBIENTE DE ESTUDO

A escolha do ambiente de estudo para o desenvolvimento da pesquisa se deu pelo envolvimento da pesquisadora no Serviço Social da Indústria (Sesi) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), que são entidades pertencentes à Federação das Indústrias do Estado do Paraná (Fiep) e que, por sua vez, é vinculada à Confederação Nacional da Indústria (CNI),

Chemin *et al* (2011) contribuiu com essa contextualização afirmando que o trabalho da organização ocorre pela atuação sinérgica das quatro casas, a saber: Federação das Indústrias do Estado do Paraná (Fiep), figura há 70 anos como braço político-institucional do empresariado paranaense; Serviço Social da Indústria (Sesi-PR), tem como propósito a qualidade de vida do trabalhador da indústria, de seus dependentes e das comunidades; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI-PR), objetiva ofertar educação profissional e tecnológica de excelência por meio de inovação e transferência de novos conhecimentos para a indústria e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL-PR), entidade que favorece a gestão empresarial, via interação entre o setor produtivo e a universidade (CHEMIN *et al*, 2011 p. 11).

Essas instituições estão presentes junto à sociedade e comunidades industriais por meio de 44 unidades distribuídas em todo o estado do Paraná.

3.3 POPULAÇÃO DO ESTUDO

Conceitua-se população como um “conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p.108).

A empresa analisada possui 45 unidades distribuídas em todo o Estado do Paraná, porém a pesquisa mapeou as competências em 7 das 10 unidades localizadas em Curitiba e na Região Metropolitana que foram escolhidas por conveniência geográfica, relevância da região no contexto estadual e limitação do tempo disponível para o estudo. A pesquisa não foi realizada em três unidades por falta de viabilização da aplicação das oficinas.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA

O trabalho de campo é aquele que recolhe os dados *in natura*, conforme percebidos pelo pesquisador (MINAYO, 2001). É uma fase que envolve técnicas isoladas ou combinadas, como entrevistas, observações, questionários, formulários e levantamentos de material documental e bibliográfico, tanto instrucional como institucionais.

A pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 1999). Utilizou-se nesta pesquisa o material publicado em livros, artigos, revistas, teses, dissertações, anais de congressos e websites para subsidiar um estudo sistematizado visando entender os conceitos trazidos pelos autores e embasar a conduta a ser adotada; análise documental institucional; observação participante; formulário de autoavaliação; entrevistas não estruturadas.

3.5 COLETA DE DADOS

Para a realização da coleta de dados deste estudo optou-se pelo uso combinado da análise documental, entrevista não estruturada, formulário e observação participantes.

3.5.1 Análise documental

Realizou-se uma busca de documentos no Edifício Sede da Fiep junto ao setor de RH. A finalidade era levantar a missão, visão, valores, objetivos estratégicos da instituição e, a partir daí, buscar o entendimento de como foram definidas as 18 competências elencadas hoje como sendo as essenciais para os trabalhadores da organização.

A princípio houve dificuldades para encontrar documentos que elucidassem as questões. Foram realizadas entrevistas com a gerente e a analista técnica de RH e, quando arguidas sobre a existência da definição da visão e missão do Sistema Fiep, afirmaram lembrar que houve sim um movimento nesse sentido, mas desconheciam a existência da formalização dessas informações, evidenciando um conhecimento tácito e não explícito.

As informações desejadas estavam compiladas em um livro escrito a 12 mãos e organizado por Chemin (2011) – Gerente de RH, comentário transcrito de uma entrevista não estruturada, cujo conteúdo embasou a análise documental.

3.5.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante ocorre por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para se obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos (MINAYO, 2001).

Com o intuito de identificar as competências individuais dos trabalhadores da unidade estudada, foram aplicadas oficinas de aprendizagem em sete das 10 unidades escolhidas para comporem a população desse estudo, sendo elas

Boqueirão, Campo Largo, Centro, Rio Branco do Sul, Rio Negro e Quatro Barras; nas demais não houve a disponibilização para o desenvolvimento do trabalho. As oficinas de aprendizagem aplicadas tiveram duração de três horas, com os participantes alocados em mesas redondas contendo 5 participantes em cada uma e seguiram um roteiro pré definido, conforme Quadro 13.

QUADRO 13 - PROTOCOLO DA OFICINA

| ATIVIDADES (O que?) | OBJETIVO (para que?) |
|---|---|
| 1. Cumprimentos. | Boas vindas! |
| 2. Dinâmica inicial. | Permitir um estado de relaxamento. |
| 3. Contextualização. | Apresentar o conceito de competência, a justificativa e o desafio em forma de pergunta para o desenvolvimento da oficina. |
| 4. Apresentação do vídeo da Oficina. | Ter o primeiro contato com as competências, por meio do sentido da visão e da audição. Também são apresentados livros e um filme para contextualizar a oficina. |
| 5. Demonstração no Mapa Estratégico da existência do objetivo – desenvolver competência. | Justificar o comprometimento da unidade no desenvolvimento das competências para atender o objetivo estratégico da organização. |
| 6. Entrega de documento sobre as 18 competências. | Refletir individualmente sobre as competências contextualizadas no documento. |
| 7. Desenho individual da competência mais marcante. | Expressar formalmente a competência que julga já estar desenvolvida. |
| 8. Socialização dos desenhos individuais. | Buscar um feedback a respeito da sua escolha quanto à melhor competência. |
| 9. Identificação visual da competência mais marcante e considerada satisfatória. | Contribuir com a visualização da(s) competência(s) já desenvolvidas pela equipe (em verde). |
| 10. Eleição da competência mais significativa do grupo de trabalho da oficina. | Expressar por meio de desenho a competência que a equipe julgar ser aquela que pode contribuir de forma positiva no alcance dos objetivos da unidade. |
| 11. Identificação visual da competência a ser desenvolvida. | Contribuir com a visualização da(s) competência(s) a serem desenvolvidas na equipe (em vermelho). |
| 12. Releitura das competências contextualizadas. | Refletir sobre as 3 principais competências a serem desenvolvidas. |
| 13. Estabelecimento em ordem decrescente de importância as três competências a serem desenvolvidas em formulário. | Conhecer as três competências a serem desenvolvidas por ordem decrescente de importância. |
| 14. Projeção de filme – motivacional. | Trabalhar a autoestima e gerar confiança no grupo no pós-oficina. |
| 15. Celebração (livre). | Proporcionar um momento de descontração para os participantes. |

FONTE: A Autora (2012)

Para a atividade 14 do Quadro 13 utilizou-se uso de um formulário (Anexo C) para avaliação individual. Conforme Pio (2008), estão surgindo métodos novos com esta finalidade, sendo eles: a autoavaliação, a autodireção das pessoas, maior participação do funcionário em seu próprio planejamento de desenvolvimento pessoal; foco no futuro e na melhoria contínua do desempenho.

Na autoavaliação o próprio profissional indica o nível de importância das competências para o desempenho da sua função, assim como o grau em que ele domina ou expressa tais competências (CHIAVENATO, 2004).

O formulário utilizado foi fornecido pelo setor de RH da organização, ficando os dados registrados e disponíveis para a elaboração de uma planilha, seguida da compilação e o tratamento desses dados, o que permitiu a análise dos resultados.

3.6 TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados qualitativos foram tratados por meio da análise dos documentos fornecidos pela instituição (Programa novos líderes, livro: Organização inspiradora, pessoas realizadoras) e do depoimento dos entrevistados que demonstraram o conhecimento tácito da organização.

Os dados quantitativos resultantes da aplicação das oficinas foram tratados utilizando-se o software Microsoft Excel© para geração de planilhas que permitiram a classificação das competências em ordem decrescente de importância e a subsequente geração de gráficos demonstrativos dos resultados. Em caso de empate na classificação das competências, o critério de desempate foi a consideração da competência com o maior número de respondentes na indicação individual daquela a ser desenvolvida.

Os dados compilados e organizados traduziram o mapeamento das competências e foram apresentados no Plano de Desenvolvimento Organizacional – PDO, contendo as seguintes etapas: diagnóstico e análise da situação atual das competências do grupo; implantação das ações de desenvolvimento; avaliação e monitoramento dos resultados e ações corretivas.

O capítulo seguinte apresenta os resultados da pesquisa e analisa-os de acordo com os objetivos

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados obtidos na pesquisa em textos, tabelas e gráficos, com a interpretação dos mesmos e suas correlações. Ainda faz uma análise à luz da teoria para atingir o objetivo proposto que é apresentar um Plano de Desenvolvimento Organizacional.

4.1 Análise documental e entrevista

Na busca por documentos para embasar esta investigação, constatou-se que o tema em discussão encontrava-se registrado no mapa estratégico da organização (anexo A e B), no livro “Organização inspiradora, pessoas realizadoras”, encartes denominados "programa novos líderes" e "Da estratégia a ação, disseminados nas duas últimas gestões. As demais informações foram resultantes de troca de e-mails com a coordenação de RH, investigando como ocorre entre outras coisas o processo seletivo e acompanhamento do colaborador na instituição.

4.1.1 Estratégia Organizacional

Historicamente, Chemin (2012) comenta que antes de 2002, cada uma das entidades - Sesi e Senai - contavam com uma estrutura própria utilizando procedimentos distintos para áreas da mesma natureza. A missão, os objetivos e as estratégias encontram-se definidas subliminarmente, porém não escritas. Somente em 2003, surge a discussão e proposta de mudar a cultura organizacional implantando um processo de transformação, a começar pela união das casas, Sesi, Senai integrando políticas, diretrizes, informações e processos.

Para atender a esse desafio, fez-se a análise do Mapa Estratégico da organização dos períodos de 2003-2011 e 2011-2015 (Anexos A e B), com definição da missão, visão e um dos seus objetivos estratégicos (Quadro 16).

FIGURA 16: MISSÃO, VISÃO E OBJETIVO A PARTIR DOS MAPAS ESTRATÉGICOS PERÍODOS DE 2003-2011 E DE 2011-2015

| MAPA ESTRATÉGICO | | |
|------------------|---|--|
| | 2003 - 2011 | 2011 - 2015 |
| M I S S ã O | Promover o desenvolvimento sustentável da indústria paranaense | Servir e fortalecer a indústria para melhorar a vida das pessoas |
| V I S ã O | Ser reconhecido como representante e provedor das melhores soluções para o desenvolvimento da indústria e de seus trabalhadores | Ser referência em soluções para o desenvolvimento sustentável da indústria |
| O B J E T I V O | Desenvolver competências | Desenvolver e valorizar competências |

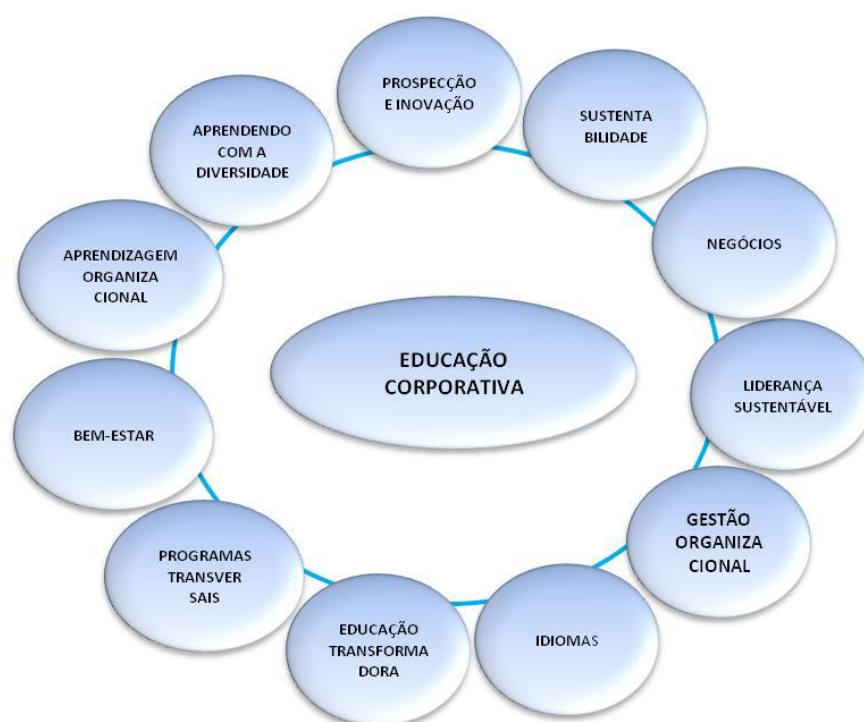
FONTE: A Autora (2012)

Com o objetivo de cumprir a missão, atender a visão e fortalecer a posição da organização frente às indústrias, foram estabelecidos cinco imperativos estratégicos extraídos do Mapa Estratégico válido para 2003-2011: Foco do cliente, Sustentabilidade, Inovação, Gestão Alinhada e Educação Transformadora. Para 2011-2015 passaram a ser seis repetindo-se o Foco do cliente, Sustentabilidade e Inovação. A Educação transformadora passa a ser Educação, e a Gestão alinhada passa a ser Gestão sistêmica. O novo imperativo é o Sindicato Forte.

Na gestão do Sistema Fiep iniciada em outubro de 2011, houve uma reformulação da missão, visão e objetivo relacionado à pessoas. A missão deixa de citar a sustentabilidade e passa a olhar a qualidade de vida dos trabalhadores da indústria. A visão vem acrescida da palavra sustentabilidade demonstrando a preocupação com o futuro da indústria. E o objetivo relacionado a pessoas era “desenvolver competências”, mostrando a preocupação com a entrega das tarefas, e para o quadriênio 2011-2015 vem como “desenvolver e valorizar competências”, o que se entende como a solidificação da gestão por competências reconhecendo que os conhecimentos, habilidades e as atitudes dos funcionários são imprescindíveis para o atendimento dos imperativos estratégicos do Sistema, tornando a empresa mais competitiva.

Chemin *et al* (2011) declara que para colocar em prática o desenvolvimento dos colaboradores voltado para as competências, a Diretoria de Recursos Humanos (RH) juntamente com a Universidade da Indústria – Unindus –, desenvolveu um projeto de Educação Corporativa cuja organização acontece contendo 11 linhas de desenvolvimento (Figura 17), e que desde 2008 vem orientando as ações de desenvolvimento dos funcionários do Sistema Fiep.

FIGURA 17 – LINHAS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA



FONTE: A Autora, baseado em CHEMIN *et al* (2012).

Em sua entrevista - Chemin (2012) afirma que a mudança cultural experimentada no Sistema Fiep, trouxe um terreno fértil para a iniciativa de determinar as competências essenciais para a organização. A adoção pelo Senai – PR da Metodologia de Formação Profissional com base em competências, com foco na aprendizagem mediada, foi uma fonte de inspiração para a continuidade do processo. O movimento para a criação da missão, a visão do sistema e o diálogo sobre competências apresentado anteriormente teve as primeiras discussões no início da década passada, conforme Vidal (2012), assessor da Diretoria de Operações do Senai.

Chemin (2012) confirma os fatos relatados por Vidal e ressalta que a palavra “competência” foi incorporada como objeto de reflexão para a existência de requisitos no processo seletivo, que iniciou há oito anos e visava a atender a legalidade e estabelecer um plano de cargos e salários. Ele narra que naquela época, aconteceram aproximadamente 10 reuniões para discutir as competências existentes e as necessárias aos colaboradores para transformar a cultura da organização e atender aos requisitos dos cargos, ao programa de *trainees* e ao programa denominado Novos Líderes. Houve participação dos diretores da área de negócios passando pelos gerentes da área meio ou de apoio, e chegando até aos gerentes das áreas fim (operacional), tendo o auxílio de um consultor externo e do setor interno de RH,

O fator determinante da identificação das competências essenciais para a organização foi o alinhamento do que era importante para o negócio do Sesi e Senai, pois o Sesi valorizava o tempo de casa do funcionário e o Senai, o tempo de experiência. Passou-se então a ser valorizada, a maneira de entregar o trabalho, incluindo tempo de resposta, qualidade e precisão.

O resultado das discussões culminou no estabelecimento de 18 competências consideradas essenciais para a organização porque influenciavam direta ou indiretamente no trabalho dos funcionários e, conseqüentemente, nos resultados desejados pela organização. Também foi disponibilizado o entendimento do Sistema Fiep para cada uma das competências conforme contextualizado a seguir:

Comunicação Verbal e Escrita: Capacidade para se comunicar com clareza e objetividade, tanto na forma escrita como verbal, utilizando-se dos padrões corretos de linguagem. Mostra habilidade para ouvir e, conseqüentemente, ampliar o entendimento das questões.

Criatividade e Inovação: Capacidade para romper paradigmas, criar e colocar em prática as novas alternativas de solução funcional, impulsionado pelo espírito questionador e pela busca contínua de melhorias, com foco na eficácia. Conhece e incentiva as melhores práticas para assegurar as vantagens competitivas da organização.

Foco em Resultado: Capacidade para agir com foco em resultados efetivos para a organização, respaldada pela visão de mercado e análise contextual, reconhecendo e assumindo seu âmbito de contribuição para compor o resultado coletivo.

Iniciativa e Proatividade: Capacidade para agir com independência e responsabilidade, em consonância às responsabilidades da função e regras internas, antevendo os possíveis problemas e agindo de forma preventiva.

Integridade e Ética: Capacidade para atuar em conformidade às regras e procedimentos éticos estabelecidos pela instituição, bem como, analisar as situações de forma imparcial, considerando as

possibilidades e consequências antes da tomada de decisão. Assume uma atitude de respeito e coerência em todos os assuntos sob sua responsabilidade.

Liderança Influenciadora: Capacidade para mobilizar, coordenar e conduzir pessoas para o alcance dos objetivos definidos e integrar a diversidade. Está apto a assumir diferentes estilos de liderança, conforme o contexto. Lidera pelo exemplo, respeito pessoal e pela habilidade de negociação, ouvindo as partes e contemporizando as divergências para o consenso. Posiciona-se e assume a responsabilidade por suas ações.

Organização: Capacidade para definir/seguir fluxos/rotinas e procedimentos, bem como, dispor adequadamente dos instrumentos de trabalho de forma a otimizar os processos, com visão de custo no uso dos recursos, objetivando aumentar a eficácia em seu ambiente de trabalho

Planejamento e Organização: Capacidade para definir as etapas de um projeto ou atividade, identificando recursos humanos, financeiros e materiais necessários para sua realização. Prevê contingências e é flexível para rever e adequar seu planejamento. Define prioridade e administra o tempo eficazmente

Relacionamento Interpessoal: Capacidade para interagir com as pessoas, respeitando as diferenças, colocando-se receptivo à aproximação das pessoas. Demonstra atenção com seu interlocutor e constrói redes de relacionamentos positivos.

Resiliência: Capacidade para manter o nível de produtividade mesmo em circunstâncias adversas e colocar-se disponível para rever seus paradigmas e padrões de comportamento, bem como, para buscar alternativas de solução que o permitam manter o nível de energia mesmo diante dos imprevistos e obstáculos. Atua com ponderação e equilíbrio na expressão de seus sentimentos frente a diferentes situações e demonstra facilidade para atuar nos contextos aparentemente ambíguos.

Segurança – autoconfiança: Capacidade para se expor e trabalhar a sua visibilidade nas diversas situações que enfrenta, pelo reconhecimento de suas competências, adquirido pelo contínuo exercício do autoconhecimento, proporcionando-lhe a percepção de seu nível de contribuição nas diferentes situações com as quais se defronta.

Tempo de Execução: Capacidade para administrar o ritmo de atividades, cronogramas e compromissos de entrega com qualidade, conforme as necessidades da organização.

Trabalho em Equipe: Capacidade para atuar em conjunto com outras pessoas e unidades, incentivando um ambiente de comunicação aberta e de compartilhamento de informações. Contribui para a construção de um ambiente de respeito, cooperação e confiança, visando o atingimento dos objetivos propostos.

Orientação e Resultado: Comprometimento com planos, metas e resultados para atingir, com êxito os números ações e prazos, sem perder de vista o propósito maior que é o de transformar a sociedade.

Compromisso com a Educação Transformadora: Ter convicção de que o melhor caminho para educar é através do exemplo, na prática efetiva de atitudes de abertura e flexibilidade para o aprendizado.

Liderança Inspiradora: Capacidade de inspirar e estimular continuamente as equipes para novos desafios, dando o exemplo e

atribuindo sentido às ações que levarão o Sistema Fiepr ao sucesso desejado.

Resultado com Foco no Cliente: Saber identificar as vertentes que impulsionam cada negócio (seja no âmbito social, institucional ou de mercado), entregando de forma rápida e eficiente produtos e serviços, gerando os resultados contratados.

Compromisso com Princípios de Sustentabilidade: Ter experiência, convicção, compromisso e capacidade de articulação, entre diversos atores que se relacionam com o Sistema Fiep para empreender nas ações institucionais necessárias para alavancar os princípios de sustentabilidade no Sistema e na sociedade. (CAVALARI, 2011)

Cavalari (2011) ainda forneceu a matriz das competências por área de atuação proposta para a instituição (Quadro 14).

QUADRO 14 – MATRIZ DE COMPETÊNCIAS POR CARGO

| Competências Gerais | Gestão | Análise e Negócio | Educação | Sistematização |
|------------------------------------|--------|-------------------|----------|----------------|
| Comunicação verbal e escrita | | X | X | X |
| Criatividade e inovação | X | X | X | |
| Foco em resultado | X | X | X | |
| Iniciativa e proatividade | | X | X | X |
| Integridade e ética | | X | X | X |
| Liderança influenciadora | | | X | |
| Organização | | | | X |
| Planejamento e organização | X | X | X | |
| Relacionamento interpessoal | | | X | X |
| Resiliência | X | X | X | X |
| Segurança e autoconfiança | | X | | |
| Tempo de execução | | X | X | X |
| Trabalho em equipe | | X | X | X |
| Orientação para resultado | X | X | X | X |
| Educação transformadora | X | | | |
| Liderança Inspiradora | X | | | |
| Resultado com foco no cliente | X | X | X | X |
| Compromisso com a sustentabilidade | X | X | X | X |

FONTE: Cavalari, 2012.

Na matriz de competências há a divisão em grupos de cargos que enfatiza as competências necessárias para o desenvolvimento das atividades dos colaboradores em sua prática laboral diária.

4.1.2 Competências Organizacionais: Cruzamento teórico X documental

A partir dos dados coletados, faz-se uma comparação entre a teoria e a prática. Toma-se por base o Quadro 1 do Capítulo 2 e classifica-se as competências organizacionais em comportamentalistas (Quadro 15) e construtivistas (Quadro 16) com o apontamento do foco de cada uma delas.

QUADRO 15: COMPETÊNCIAS DO SISTEMA FIEP – COMPORTAMENTALISTAS (CP)

| Competências | Definição | Classificação | | Foco |
|---|---|---------------|----|---|
| | | CP | CS | |
| Integridade e Ética | Capacidade para atuar em conformidade às regras e procedimentos éticos estabelecidos pela instituição, bem como, analisar as situações de forma imparcial, considerando as possibilidades e consequências antes da tomada de decisão. Assume uma atitude de respeito e coerência em todos os assuntos sob sua responsabilidade. | | | Comportamento |
| Liderança Influenciadora | Capacidade para mobilizar, coordenar e conduzir pessoas para o alcance dos objetivos definidos e integrar a diversidade. Está apto a assumir diferentes estilos de liderança, conforme o contexto. Lidera pelo exemplo, respeito pessoal e pela habilidade de negociação, ouvindo as partes e contemporizando as divergências para o consenso. Posiciona-se e assume a responsabilidade por suas ações. | | | Comportamento estratégia Responsabilidade |
| Liderança Inspiradora | Capacidade de inspirar e estimular continuamente as equipes para novos desafios, dando o exemplo e atribuindo sentido às ações que levarão o Sistema FIEPR ao sucesso desejado. | | | Comportamento Ação |
| Relacionamento Interpessoal | Capacidade para interagir com as pessoas, respeitando as diferenças, colocando-se receptivo à aproximação das pessoas. Demonstra atenção com seu interlocutor e constrói redes de relacionamentos positivos. | | | Comportamento Valores |
| Segurança – autoconfiança | Capacidade para se expor e trabalhar a sua visibilidade nas diversas situações que enfrenta, pelo reconhecimento de suas competências, adquirido pelo contínuo exercício do autoconhecimento, proporcionando-lhe a percepção de seu nível de contribuição nas diferentes situações com as quais se defronta. | | | Comportamento Desempenho |
| Compromisso com Princípios de Sustentabilidade | Ter experiência, convicção, compromisso e capacidade de articulação, entre diversos atores que se relacionam com o Sistema FIEP para empreender nas ações institucionais necessárias para alavancar os princípios de sustentabilidade no Sistema e na sociedade | | | Comportamento Aprendizagem |
| Resiliência | Capacidade para manter o nível de produtividade mesmo em circunstâncias adversas e colocar-se disponível para rever seus paradigmas e padrões de comportamento, bem como, para buscar alternativas de solução que o permitam manter o nível de energia mesmo diante dos imprevistos e obstáculos. Atua com ponderação e equilíbrio na expressão de seus sentimentos frente a diferentes situações e demonstra facilidade para atuar nos contextos aparentemente ambíguos. | | | Comportamento Desempenho |

FONTE: A autora, com base em Cavalari (2012).

Das 18 competências sete (39%) do total, encaixaram-se na visão americana – comportamentalista –, que valoriza a capacidade que o indivíduo traz para o trabalho e o seu comportamento frente ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que possui (MCCLELLAND, 1973, BOYATZIS, 1982, SPENCER e

SPENCER, 1993). As outras 11 (61%) competências apresentam uma linha francesa de pensamento – construtivista –, na qual a ação está vinculada aos resultados, bem como o trabalho à educação (LE BOTERF, 1994, ZARAFIAN, 1996). Estas se concentram em ações que trazem a prática dos colaboradores e utilizam suas aptidões e seus valores na execução das estratégias que irá culminar em resultados efetivos para a organização. Dos 14 autores trazidos e classificados como construtivistas (Quadro 16), 10 deles dão ênfase na ação e oito em resultado. Em paralelo das 18 competências organizacionais, 10 tem foco na ação e 7 em resultado.

QUADRO 16 : COMPETÊNCIAS DO SISTEMA FIEP – CONSTRUTIVISTAS (CS)

| Competências | Definição | Classificação | | Foco |
|--------------------------------------|--|---------------|----|---|
| | | CP | CS | |
| Organização | Capacidade para definir/seguir fluxos/rotinas e procedimentos, bem como, dispor adequadamente dos instrumentos de trabalho de forma a aperfeiçoar os processos, com visão de custo no uso dos recursos, objetivando aumentar a eficácia em seu ambiente de trabalho. | | | Ação Aptidão |
| Planejamento e Organização | Capacidade para definir as etapas de um projeto ou atividade, identificando recursos humanos, financeiros e materiais necessários para sua realização. Prevê contingências e é flexível para rever e adequar seu planejamento. Define prioridade e administra o tempo eficazmente. | | | Ação Aptidão |
| Comunicação Verbal e Escrita | Capacidade para se comunicar com clareza e objetividade, tanto na forma escrita como verbal, utilizando-se dos padrões corretos de linguagem. Mostra habilidade para ouvir e, consequentemente, ampliar o entendimento das questões. | | | Desempenho Resultado |
| Criatividade e Inovação | Capacidade para romper paradigmas, criar e colocar em prática novas alternativas de solução funcional, impulsionado pelo espírito questionador e pela busca contínua de melhorias, com foco na eficácia. Conhece e incentiva as melhores práticas para assegurar as vantagens competitivas da organização. | | | Ação Resultado |
| Foco em Resultado | Capacidade para agir com foco em resultados efetivos para a organização, respaldada pela visão de mercado e análise contextual, reconhecendo e assumindo seu âmbito de contribuição para compor o resultado coletivo. | | | Ação Resultado Responsabilidade |
| Iniciativa e Proatividade | Capacidade para agir com independência e responsabilidade, em consonância às responsabilidades da função e regras internas, antevendo os possíveis problemas e agindo de forma preventiva. | | | Ação Responsabilidade |
| Tempo de Execução: | Capacidade para administrar o ritmo de atividades, cronogramas e compromissos de entrega com qualidade, conforme as necessidades da organização. | | | Ação Estratégia Mensuração |
| Trabalho em Equipe | Capacidade para atuar em conjunto com outras pessoas e unidades, incentivando um ambiente de comunicação aberta e de compartilhamento de informações. Contribui para a construção de um ambiente de respeito, cooperação e confiança, visando o atingimento dos objetivos propostos. | | | Ação Desempenho Valores Estratégia |
| Orientação e Resultado | Comprometimento com planos, metas e resultados para atingir, com êxito os números ações e prazos, sem perder de vista o propósito maior que é o de transformar a sociedade. | | | Resultado Estratégia Mensuração |
| Compromisso com a Educação | Ter convicção de que o melhor caminho para educar é através do exemplo, na prática efetiva de atitudes de abertura e flexibilidade | | | Ação Aprendizagem |
| Resultado com Foco no Cliente | Saber identificar as vertentes que impulsionam cada negócio (seja no âmbito social, institucional ou de mercado), entregando de forma rápida e eficiente produtos e serviços, gerando os resultados contratados. | | | Ação Estratégia Resultado |

FONTE: A Autora, com base em Cavalari (2012).

Entre essas 11 competências, duas - comunicação verbal e escrita e trabalho em equipe - apresentam uma característica da visão comportamentalista, que é o desempenho, o que remete à Silva (2011), cuja afirmação diz que quando o conceito de competência está associado ao desempenho, torna-se abrangente e satisfatório e acrescenta que isso ocorre desde que o indivíduo mobilize-se a favor de uma boa execução das tarefas, o que demonstra que desempenho e resultado tem estreita ligação e juntos promovem o equilíbrio nas ações.

Na ótica dos autores construtivistas, voltados à ação e resultado, os conceitos de competências abordam que é preciso assumir responsabilidades e gerar resultados, baseando-se no saber fazer para que o desempenho seja adequado a fim de agregar valor ao negócio da organização e ao indivíduo.

Trazendo-se esse contexto teórico e fazendo-se uma análise da missão (classificada nesta pesquisa como construtivista) e da visão (comportamentalista) do Sistema Fiep e considerando-se a proporção das competências, 61% construtivistas para 39% comportamentalistas, é possível afirmar que a organização, ao definir o maior número de competências organizacionais como construtivistas, pretende que esse conjunto colabore no cumprimento da missão assumindo-se que o desenvolvimento dessas competências esteja satisfatório. Por outro lado, estando as competências comportamentais em menor proporção, e havendo um olhar para a concretização da visão, faz-se necessário direcionar a atenção para o fortalecimento das mesmas, pois são em menor número e mesmo assim terão que contribuir para o resultado estratégico esperado pela organização no futuro.

4.2 OFICINAS DE COMPETÊNCIAS

Após a análise dos resultados da pesquisa documental o passo seguinte foi o planejamento e a definição das unidades onde foram realizadas as oficinas. Das 10 Unidades escolhidas, 7 foram pesquisadas (Campo Largo e Rio Branco do Sul, como pré teste, Rio Negro, Centro, Boqueirão, Portão e Quatro Barras); nas demais não houve disponibilidade para atendimento. Dos 869 funcionários pertencentes a essas unidades, 243 (27,95%) participaram das oficinas, sendo que parte deles

participou da fase de pré-teste e foram contabilizados nos resultados finais apenas 172 (19,8%) do total.

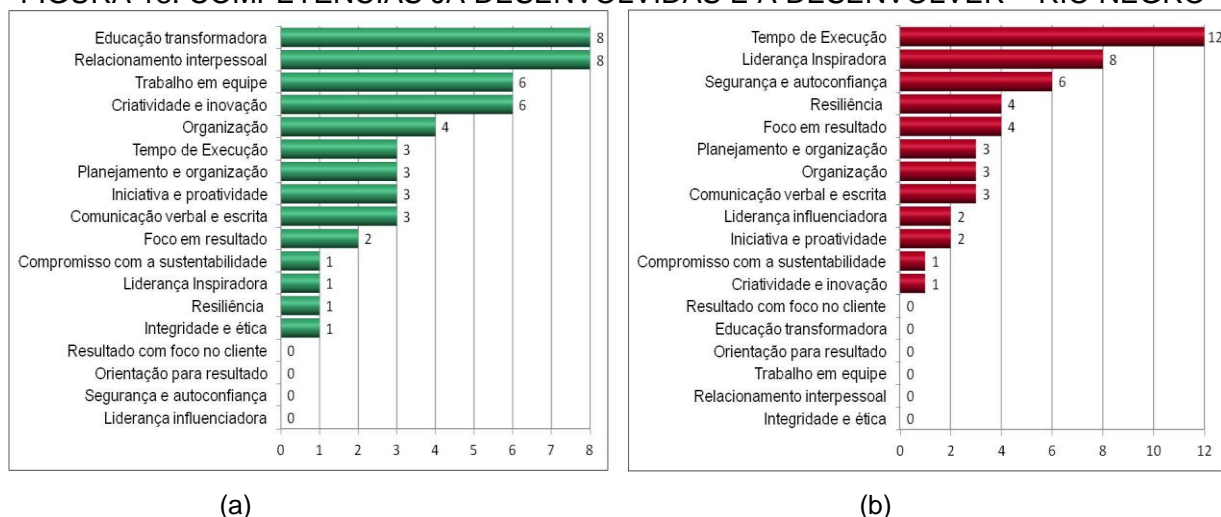
As oficinas de pré-teste possibilitaram mudanças na forma de aplicação das mesmas. Entre elas a inserção de um observador não participante e sem envolvimento com as Unidades. Devido à complexidade de tratar 18 competências diferentes ao mesmo tempo, optou-se pela escolha de três competências em ordem decrescente de importância que o colaborador deseja desenvolver.

4.2.1 Oficina – Rio Negro

Entre os participantes da Oficina de Rio Negro havia representantes do Sesi e do Senai, compreendendo os setores de segurança do trabalho, educação básica e profissionalizante, lazer e administrativo. O resultado obtido no primeiro momento de escolha na oficina mostra as competências consideradas já desenvolvidas individualmente pelos participantes e que constituem seus pontos fortes (Figura 18 - a). Os respondentes optaram, em igual número, pela educação transformadora e pelo relacionamento interpessoal, seguidas de trabalho em equipe e criatividade e inovação.

Observa-se que três dessas competências são classificadas como construtivistas voltadas para a ação e resultado, demonstrando abertura e flexibilidade para aprender dentro de um ambiente que preconiza a aproximação das pessoas.

FIGURA 18: COMPETÊNCIAS JÁ DESENVOLVIDAS E A DESENVOLVER – RIO NEGRO



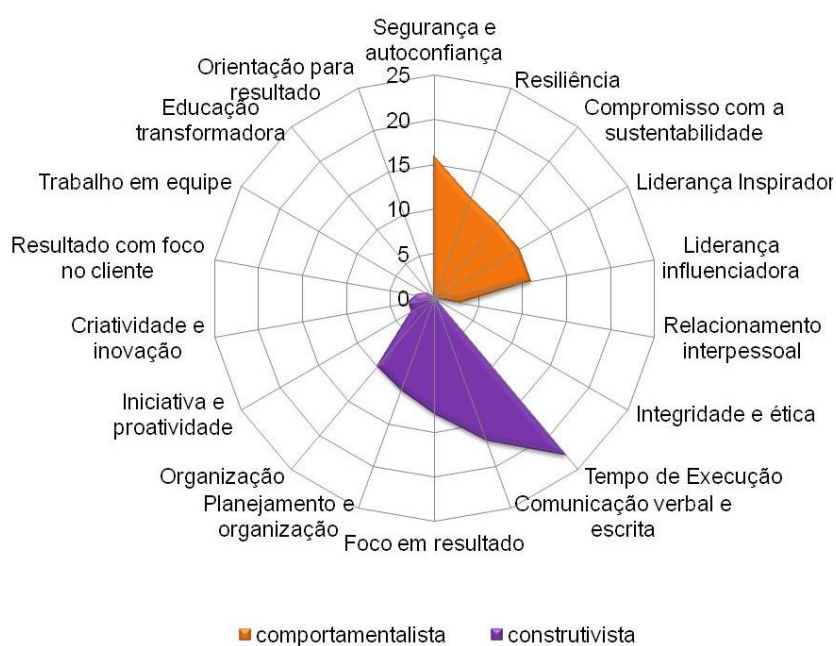
FONTE: A Autora (2012)

Há coerência nas escolhas, pois enquanto declaram ter o lado construtivista mais desenvolvido por meio da educação transformadora, trabalho em equipe e criatividade e inovação (Figura 18-a) faz crer que as comportamentalistas carecem de desenvolvimento, o que vem apontado na escolha da liderança inspiradora, segurança e autoconfiança e resiliência (Figura 18-b).

O formulário denominado Plano de Desenvolvimento Individual foi preenchido pelos participantes e tratado para a unidade. A partir daí obteve-se as três competências a serem desenvolvidas na Unidade de Rio Negro, em ordem decrescente de importância, a saber: o tempo de execução (23), comunicação verbal e escrita (17) e segurança e autoconfiança (16). Essas competências compõem a lacuna existente entre as competências desejadas e as realmente desenvolvidas na Unidade (figura 19).

Para dar início ao preenchimento desta lacuna, o gerente da Unidade, ao verificar que o tempo de execução foi apontado pelo maior número de respondentes, oportunizou a todos os colaboradores um curso de administração do tempo por EaD, mostrando seu comprometimento com o desenvolvimento da equipe (Figura 19).

FIGURA 19: RIO NEGRO: LACUNA DE COMPETÊNCIAS DESEJADAS PELOS INDIVÍDUOS - MÚLTIPLAS OPÇÕES



FONTE: A Autora (2012)

Verifica-se que os colaboradores anseiam por desenvolver competências que traduzem resultado e ação – construtivistas -, embora a orientação a resultado não tenha sido apontada (Quadro 16, item 4.1.2), o que permite uma reflexão. A Unidade de Rio Negro retrata o modelo do Sistema Fiep onde a maioria das 18 competências, 11 no total, são construtivistas

Ao final da Oficina, uma das colocações feitas foi a dificuldade de parar as atividades diárias para pensar nas competências e que esse momento, visto como simples e prático, proporcionou um tempo para reflexão pessoal.

4.2.2 Oficina – Centro

A Unidade Centro atua somente no setor de educação básica. Os participantes são jovens, inquietos, agitados e questionadores, porém participativos, segundo o observador, tendo a concordância da pesquisadora por suas observações na aplicação da Oficina. Essas características são pontos importantes a serem considerados nas análises dos resultados da Oficina.

A escolha das competências já desenvolvidas (Figura 20-a) configura-se em blocos, o que traz a homogeneidade da equipe. Na análise das competências a desenvolver o que chamou a atenção foi a diferença de 10 respondentes da primeira competência - resiliência -, para a segunda - compromisso com a sustentabilidade.

Um dos aspectos da resiliência (Quadro 15, item 4.2.1) refere-se à atuação com ponderação e equilíbrio na expressão de sentimentos frente a diferentes situações. Neste contexto, é possível inferir ser coerente a busca tão acentuada da Unidade pela resiliência, uma vez que a equipe mostrou-se com individualismo acentuado e extremada competição durante a apresentação oral das competências.

Um fato que tornou-se evidente foi a preocupação com o desenvolvimento de apenas oito das 18 competências. Das oito, cinco são classificadas como construtivistas que à luz da teoria estão vinculadas às realizações individuais, característica que já foi observada na equipe, ficando o foco no desempenho em segundo plano. Confirmam-se essas considerações quando se faz uma análise das escolhas por múltiplas opções, das quais a resiliência é colocada como a que necessita de mais desenvolvimento e supera em 10 respondentes a próxima da lista, o compromisso com a sustentabilidade (Figura 21- Centro).

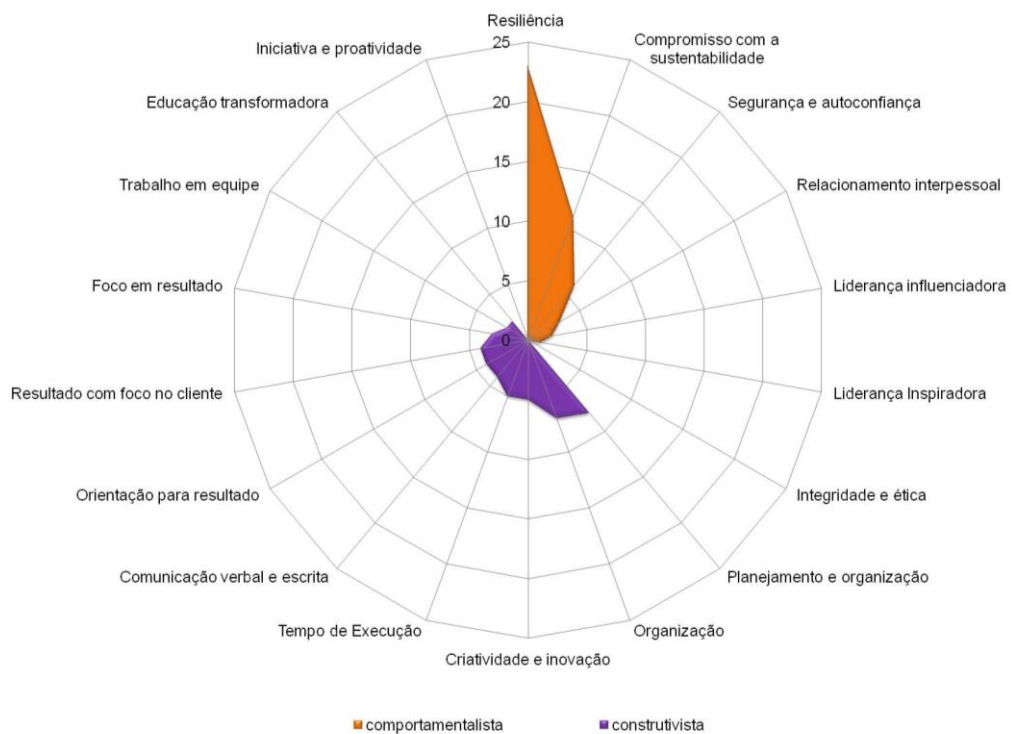
FIGURA 20: CENTRO: COMPETÊNCIAS JÁ DESENVOLVIDAS E A DESENVOLVER



FONTE: A Autora (2012)

Diferente da escolha individual, a escolha por múltiplas opções apresentou somente duas competências sem respondentes, fato esse que pode ser atribuído à reflexão sobre o que realmente vai ser desenvolvido com a equipe na primeira etapa, cuja duração é de um ano.

FIGURA 21: CENTRO: LACUNA DE COMPETÊNCIAS DESEJADAS PELOS INDIVÍDUOS - MÚLTIPLAS OPÇÕES



FONTE: A Autora (2012)

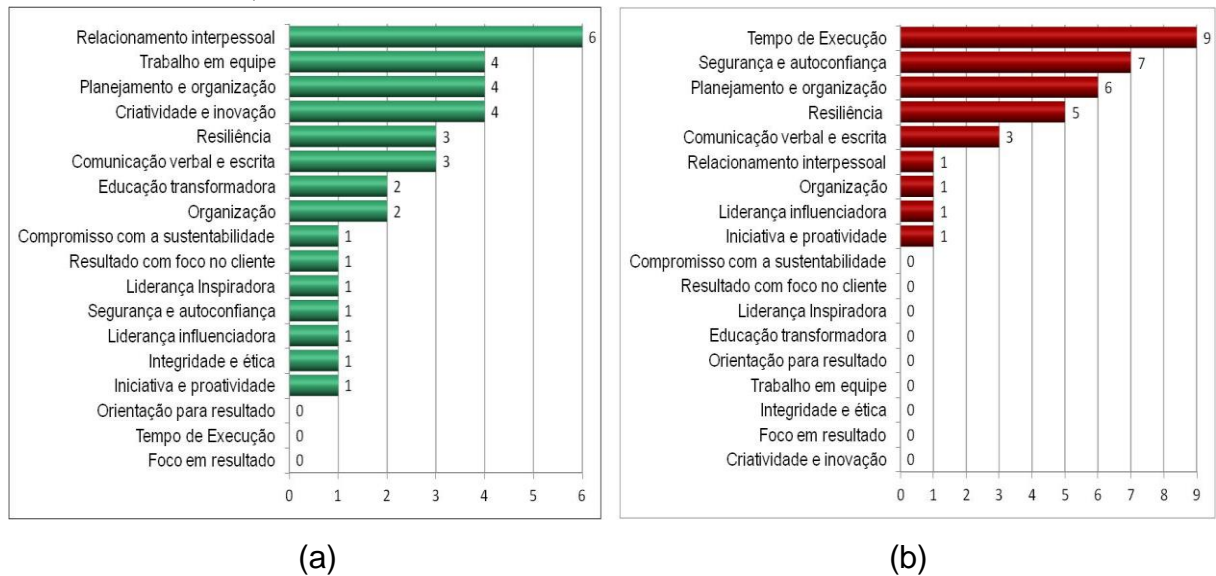
Considerando-se as quatro competências com maior frequência para serem desenvolvidas: resiliência (23), compromisso com a sustentabilidade (11), planejamento e organização (8) e organização (7) (Figura 21 Centro) verifica-se que coincidem com as quatro escolhidas individualmente (Figura 20 b), tornando-se a Unidade Centro a única dentre as estudadas com essa equivalência, verificando-se que os resultados obtidos em duas atividades diferentes confirmam a lacuna existente entre as competências desejadas e as realmente desenvolvidas para a Unidade Centro.

4.2.3 Oficina – Boqueirão

Na Unidade Boqueirão a predominância da escolha foi construtivista nas competências já desenvolvidas dos 2º, 3º e 4º blocos (Figura 22-a). No último a escolha dominante foi para as comportamentalistas que seriam as indicadas para desenvolvimento (educação transformadora - trabalho em equipe e liderança influenciadora). Fazendo-se uma comparação deste último bloco com aquelas a serem desenvolvidas (Figura 22-b) a predominância recai nas construtivistas, o que denota uma divergência de um gráfico para outro. Outra análise feita é que há preocupação de desenvolver apenas a metade das 18 competências ficando a outra metade sem pontuação.

O ponto de convergência reside no fato de que as mais desenvolvidas (Figura 22-a) são classificadas como construtivistas e as que não precisam de desenvolvimento classificam-se da mesma forma.

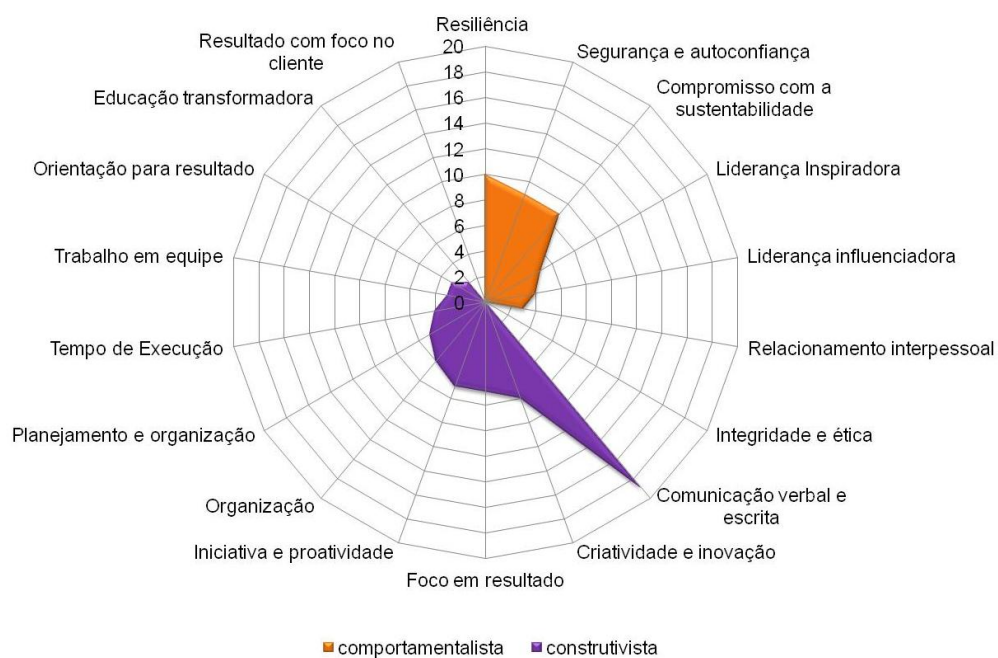
FIGURA 22: BOQUEIRÃO: COMPETÊNCIAS JÁ DESENVOLVIDAS E A DESENVOLVER



FONTE: A Autora (2012)

Das competências com maior frequência para serem desenvolvidas, extrai-se que a Unidade deseja ampliar a capacidade de realizar entregas com qualidade no tempo certo e também manter o nível de produtividade mesmo na adversidade, o que vem explícito na escolha do tempo de execução (19) e da resiliência (10) em 1º e 2º lugares, respectivamente.

FIGURA 23: BOQUEIRÃO: LACUNA DE COMPETÊNCIAS DESEJADAS PELOS INDIVÍDUOS - MÚLTIPLAS OPÇÕES



FONTE: A Autora (2012)

A equipe que esteve presente na Oficina – funcionários do Sesi e do Senai dos setores: administrativo, de educação básica e profissionalizante e lazer -, aos olhos do observador participou intensamente demonstrando homogeneidade no processo cognitivo, o que vem confirmar a distribuição também homogênea das capacidades a serem desenvolvidas (Figura 23).

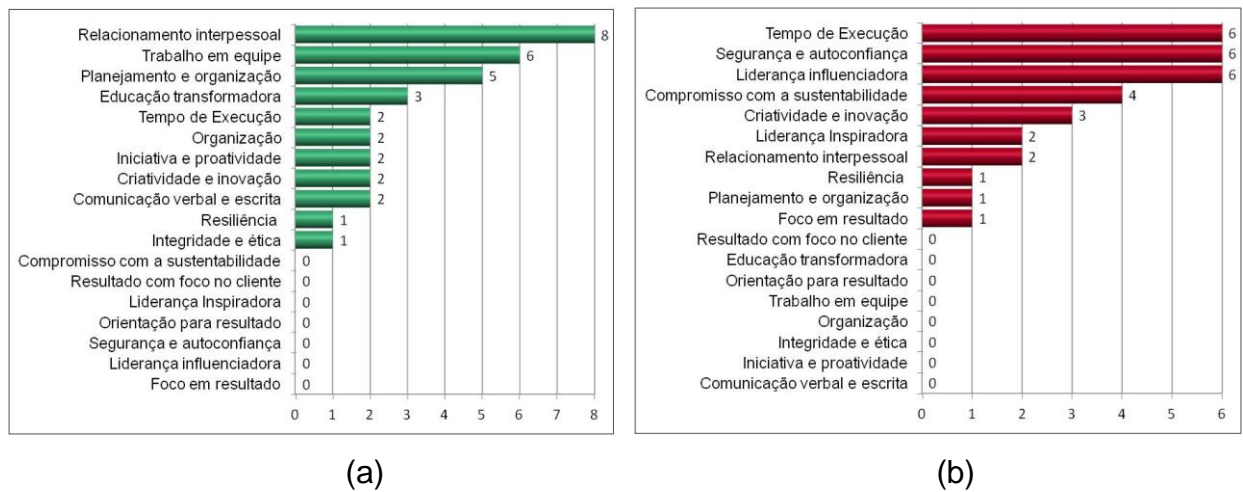
A devolutiva ao final da Oficina trouxe a importância da possibilidade de focar nas competências individuais que são aplicadas nas suas atividades laborais, vindo a contribuir com as estratégias da organização. Como ponto positivo foi citada a troca de informações e impressões de um participante em relação ao outro, e ainda a possibilidade de saber por meio de qual lente os funcionários são avaliados pelo gerente, dentro do panorama das competências do Sistema Fiep.

4.2.4 Oficina - Portão

A Unidade do Portão tem sua vocação voltada à área de lazer, embora também tenha atuação em eventos culturais, na educação básica e profissionalizante e como apoio, o setor administrativo. Trata-se de uma Unidade consolidada com baixo índice de *turnover* da gerência, propiciando um ambiente de confiança. Os colaboradores têm em média 37 anos e sua participação, segundo o observador, foi harmônica com muita troca de ideias imperando o respeito e a interação.

O relacionamento interpessoal e o trabalho em equipe retratam bem a atenção que a equipe tem com os interlocutores, contribuindo para um ambiente de respeito, cooperação e confiança, o que confirma as impressões do observador.

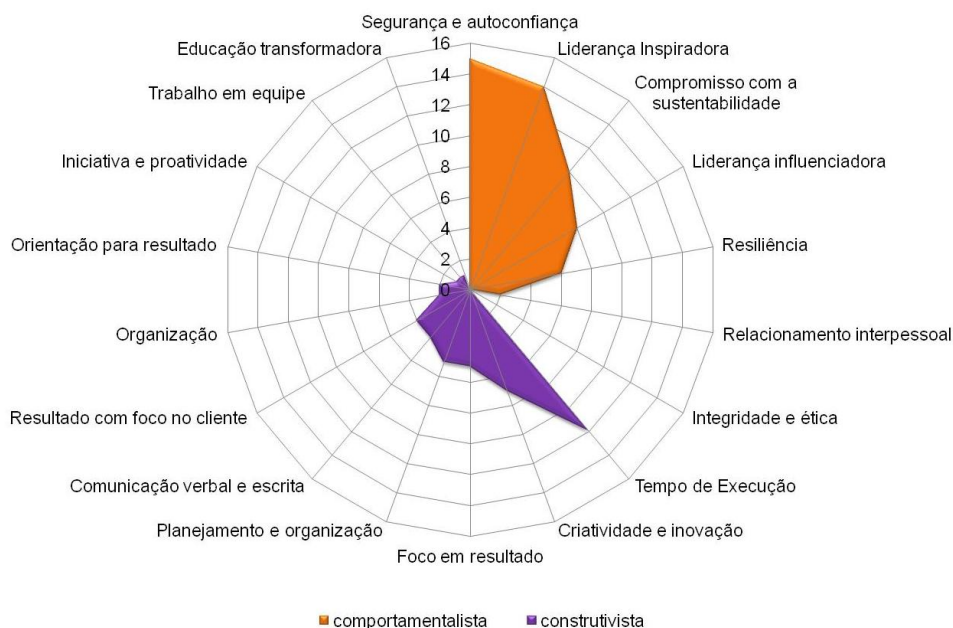
FIGURA 24: PORTÃO: COMPETÊNCIAS JÁ DESENVOLVIDAS E A DESENVOLVER



FONTE: A Autora (2012)

O tempo de execução (15), a segurança e autoconfiança (14) e a liderança inspiradora (12) foram as competências escolhidas para serem desenvolvidas por múltiplas opções (Figura 25 Portão), sendo que as duas primeiras aparecem no gráfico da escolha individual das competências já desenvolvidas com zero respondentes (Figura 24-a) o que corresponde a necessidade de desenvolvimento (Figura 24-b), onde aparecem em primeiro e segundo lugares, o que indica que a equipe é madura e tem coerência na hora de escolher o que querem para o seu desenvolvimento profissional.

FIGURA 25: PORTÃO: LACUNA DE COMPETÊNCIAS DESEJADAS PELOS INDIVÍDUOS - MÚLTIPLAS OPÇÕES



FONTE: A Autora (2012)

A distribuição da escolha das competências é a mais equilibrada entre as Unidades. Há predominância de competências comportamentalistas nas primeiras seis apresentadas no gráfico que focam na capacidade que o colaborador leva para o trabalho visando um nível superior de desempenho.

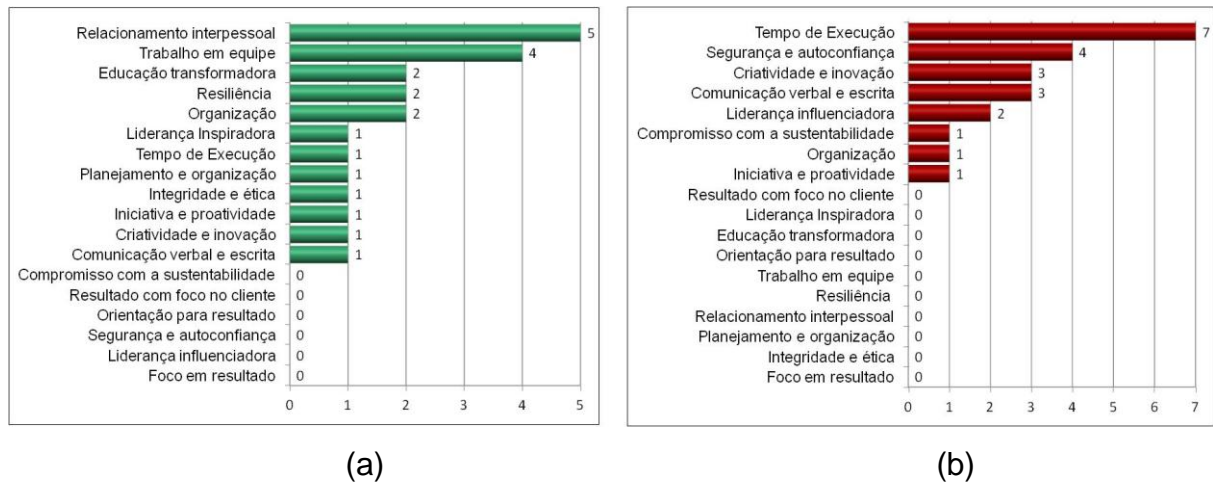
4.2.5 Oficina – Quatro Barras

A Oficina de Quatro Barras contou com o menor número de participantes, 22, com representatividade nos setores de educação básica e profissionalizante, administrativo, do lazer e segurança do trabalho. A equipe esteve efetivamente presente nas atividades propostas e por meio da lente demonstraram o compromisso que possuem com o ambiente de trabalho. Demonstraram ser maduros e valorizaram a autorreflexão realizada sobre as competências.

Percebe-se que a escolha da Unidade para as competências já desenvolvidas prioriza o relacionamento interpessoal, o trabalho em equipe e a educação transformadora (Figura 26-a), trazendo uma sólida rede de relacionamentos, um trabalho conjunto para atingir os objetivos propostos e a abertura para novos aprendizados.

Nas competências individuais a desenvolver, observa-se que o foco foi para oito competências, sendo que as outras 10 não foram consideradas. As competências escolhidas classificam-se, em sua maioria, em construtivistas demonstrando a preocupação da equipe em aprimorar os resultados. A característica da gerência desta Unidade é voltada para resultados. Fato constatado com as escolhas apontadas pelos colaboradores.

FIGURA 26: QUATRO BARRAS: COMPETÊNCIAS JÁ DESENVOLVIDAS E A DESENVOLVER



FONTE: A Autora (2012)

As três competências elencadas por múltiplas opções, tempo de execução (13), liderança influenciadora (8) e segurança e autoconfiança (7) encontram-se entre as cinco primeiras a serem desenvolvidas mostrando que a equipe, mesmo após uma reflexão mais aprofundada, confirmou suas escolhas anteriores.

FIGURA 27: QUATRO BARRAS: LACUNA DE COMPETÊNCIAS DESEJADAS PELOS INDIVÍDUOS - MÚLTIPLAS OPÇÕES



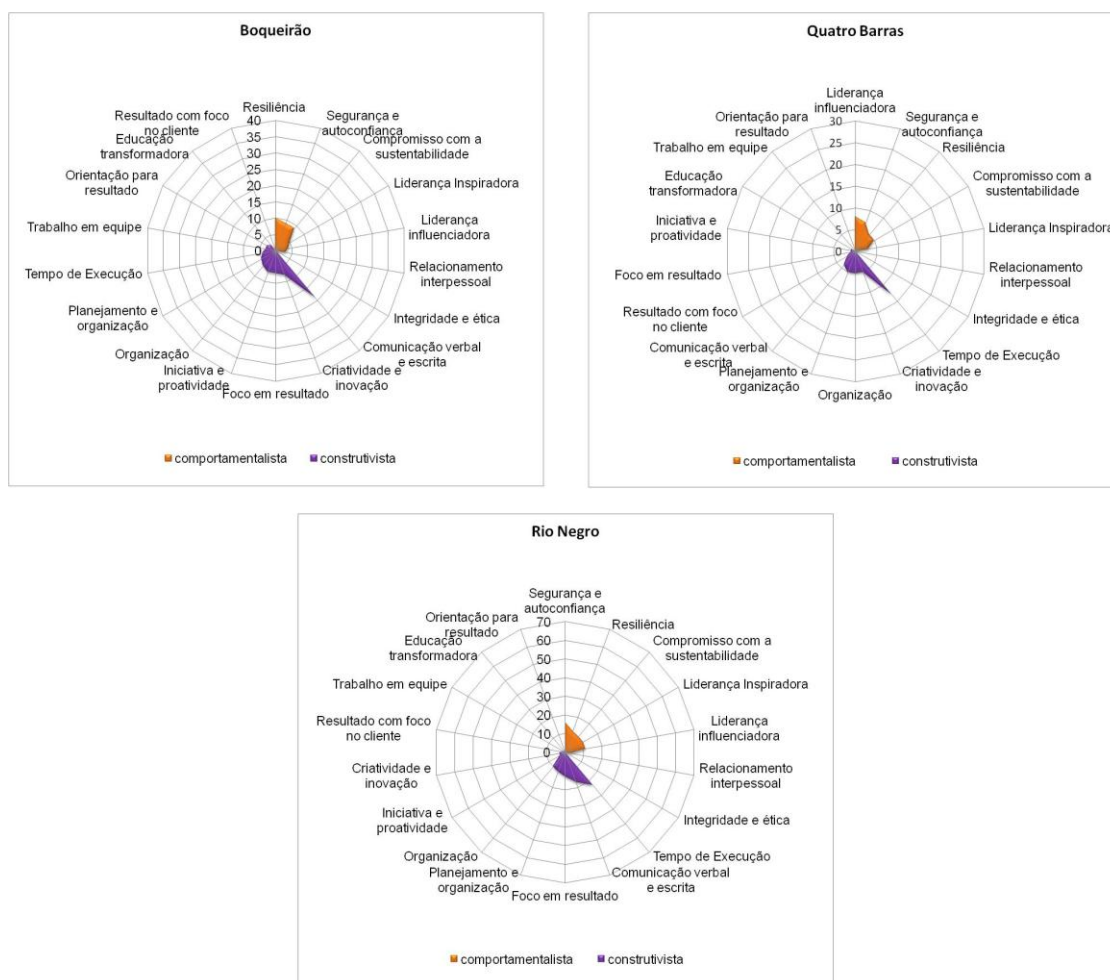
FONTE: A Autora (2012)

As três primeiras competências apontadas por múltiplas opções tem seu foco predominante em desempenho – comportamentalistas-, porém o conjunto das cinco seguintes aponta o desejo dos colaboradores de desenvolver a capacidade de gerar resultados – construtivistas.

4.2.6 Agrupamento das Oficinas por similaridade

A partir do estudo feito nas cinco Unidades foi possível agrupar algumas delas e vislumbrar um trabalho associado, feito com cooperação e participação com o intuito do grupo atingir o desenvolvimento linearmente. Uma vez possível treinar mais de uma Unidade na mesma competência, utilizando, se desejado, métodos de educação à distância, há o aproveitamento dos recursos e consequente redução dos custos de treinamento (Figura 28).

FIGURA 28: DISTRIBUIÇÃO SIMILAR DE COMPETÊNCIAS – UNIDADES BOQUEIRÃO, QUATRO BARRAS E RIO NEGRO



FONTE: A Autora (2012)

A figura 28 mostra que as Unidades do Boqueirão, Quatro Barras e Rio Negro possuem uma distribuição similar das competências construtivistas e comportamentalistas a serem desenvolvidas, portanto pode ser considerado um treinamento em bloco, iniciando-se por qualquer uma delas.

Já as unidades do Portão e Centro (Figura 29) estão alinhadas quanto à necessidade de treinamento permitindo o trabalho em bloco o que vem a simplificar a logística e os recursos a serem disponibilizados.

FIGURA 29: DISTRIBUIÇÃO SIMILAR DAS COMPETÊNCIAS – UNIDADES PORTÃO E CENTRO



FONTE: A Autora (2012)

Neste caso específico, o gerente das duas Unidades é o mesmo o que facilita a programação dos treinamentos, além de integrar as equipes e proporcionar a troca de informações sobre as atividades desenvolvidas em cada uma das Unidades.

4.3 ANÁLISE DE IMPACTO DAS OFICINAS

No relato anterior, a análise dos dados fez uso de informações observadas, mas que carecem de maior detalhamento a partir do preenchimento do protocolo de observação (Apêndice F) foi possível perceber o impacto das Oficinas no mapeamento das competências. O relacionamento entre o facilitador da Oficina e os

participantes ocorreu com fluidez, o que permitiu um clima de segurança nas práticas sugeridas. A disciplina foi mantida e houve interação entre os integrantes de cada uma das mesas e no geral, ao longo de todo o processo, demonstrando a maturidade e o comprometimento dos funcionários. A prática foi dinâmica e a motivação estava presente demonstrada na participação efetiva de todos nas propostas.

Os participantes reconheceram que a Oficina trouxe um momento de reflexão sobre as competências e uma contribuição para o direcionamento do desenvolvimento profissional de cada um, levando-os da zona de conforto para a sensibilização ao tema e posterior ação. Nos depoimentos foi possível perceber que houve o reconhecimento das competências nas atividades cotidianas com sugestões de melhoria. Trouxeram também questionamentos a respeito das próximas etapas. Nesse contexto, obteve-se o mapeamento das competências, ao final das Oficinas, que era o objetivo da aplicação dessa prática pedagógica.

Santos (2012), que tem o cargo de orientadora do Colégio Sesi, cuja metodologia é baseada em oficinas de aprendizagem, ressaltou a aplicabilidade da oficina no mapeamento das competências trazendo objetividade, rapidez e simplicidade para o processo em um ambiente colaborativo e de trocas.

4.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO

A análise documental realizada permitiu entender o surgimento das competências do Sistema Fiep. A missão trazida do Mapa Estratégico demonstrou a preocupação com o cliente externo e a sua ligação com o objetivo social da organização. Quanto à visão verificou-se como a organização espera colocar no futuro suas convicções a serviço de uma indústria sustentável.

Atuando como uma organização que procura o desenvolvimento de seus funcionários visando seus objetivos estratégicos e sua competitividade, o Sistema Fiep priorizou o desenvolvimento e a valorização das competências.

Para tanto o Sistema lançou um projeto de Educação Corporativa, a fim de promover o desenvolvimento das competências organizacionais. Para suprir essa necessidade, foi proposto um Plano de Desenvolvimento Organizacional Baseado em Competências, que parte do mapeamento das competências para definir as

lacunas entre aquelas já desenvolvidas e aquelas a desenvolver individualmente, mas que atendem aos desejos do Sistema Fiep. Para o mapeamento das competências foi escolhida uma prática pedagógica, a Oficina de Aprendizagem, que demonstrou ser eficiente para o propósito. Uma vez definidas as competências desenvolvidas e a desenvolver em cada uma das cinco Unidades pesquisadas, considerou-se as três com maior necessidade de desenvolvimento em ordem decrescente de importância, a fim de fomentar ações de desenvolvimento à luz da teoria apresentada no capítulo 2, o que permitiu reconhecer o que os funcionários mais desejam no seu desenvolvimento.

Para medir o desempenho dos funcionários após um processo de capacitação foi definida uma ferramenta avaliativa e, optou-se por aquela considerada mais inovadora entre as citadas no referencial teórico, a Rúbrica, que constitui-se numa matriz de avaliação, cujos critérios levam a definição de indicadores com pontuações variando da deficiência a excelência. No caso da avaliação resultar insatisfatória, é necessário prever ações corretivas, discussões, debates, etc.

O conteúdo da análise dos resultados nos documentos, entrevistas e oficinas de aprendizagem presentes neste capítulo organizam as ideias para a proposta de criação do “Plano de Desenvolvimento Organizacional Baseado em Competências” que será explicado em detalhes no capítulo seguinte.

5 PLANO DE DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL BASEADO EM COMPETÊNCIAS

Ao analisar-se o resultado obtido para a lacuna das competências a partir do diagnóstico da pesquisa nas cinco Unidades de Curitiba e Região Metropolitana (Quadro 27), é possível fazer uma reflexão baseada no pensamento de Freitas (2003), quando traz que houve mudanças nas práticas de treinamento e desenvolvimento dos trabalhadores, complementado por Inácio (2009), ao afirmar que passou da preocupação do desenvolvimento das habilidades dos trabalhadores para o desenvolvimento das suas competências, fatos observados com o advento da Educação corporativa.

Ao longo do tempo as organizações estão adequando-se e mobilizando todos os níveis existentes para desenvolver as competências de seus funcionários de forma consistente, identificando as lacunas, desenvolvendo-as permanentemente e as colocando na prática cotidiana da empresa para agregar valor ao negócio e manter a vantagem competitiva ao longo do tempo.

Esse movimento já tem reflexos em toda a cadeia produtiva, incluindo clientes e fornecedores, pois se não houver um alinhamento das competências de todos os atores envolvidos no processo produtivo, não há garantias que as estratégias planejadas sejam colocadas em prática.

Considerando-se esse movimento necessário e estratégico para a empresa, sugere-se um Plano de Desenvolvimento Organizacional baseado em Competência (PDO-BC), que pretende atender a demanda existente e que por ser dinâmico pode suportar mudanças.

Ressaltando-se que o PDO-BC pode ser utilizado em empresas que já atuam com o modelo de gestão por competências ou por aquelas que ainda não o adotaram. Para este último, a proposta de desenvolvimento organizacional com vistas à implantação da “gestão por competências” requer uma prévia definição das estratégias, das competências essenciais e a elaboração de uma matriz de competências por cargo existente na organização.

FIGURA 30: PLANO DE DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL – BASEADO EM COMPETÊNCIAS



FONTE: A Autora (2012)

O Plano de Desenvolvimento Organizacional (Figura 30) contempla quatro etapas que podem ser aplicadas em cada uma das Unidades pesquisadas ou corporativamente:

I. Diagnóstico das competências e análise à luz da teoria

Esta etapa contempla duas fases: o diagnóstico que identifica as competências selecionadas pelos funcionários da organização para serem desenvolvidas a partir da aplicação de Oficinas de aprendizagem e que será feito uma vez por ano para possibilitar o planejamento relativo aos treinamentos. A compilação dos dados permite utilizar ferramentas para a estratificação dos gráficos que são gerados; e a análise que é uma descrição dos elementos essenciais das competências identificadas no diagnóstico e classificadas em construtivistas e comportamentalistas à luz dos teóricos considerados neste estudo no item 2.1.1 (Quadro 1).

II. Ações para o desenvolvimento das competências

As ações de desenvolvimento fundamentam-se em autores que discutem a andragogia com conteúdos específicos programados e transmitidos por instrutores e

envolvem o profissional em situações vinculadas ao seu trabalho. A partir dos Quadros 11 e 12 (item 2.4.1) são escolhidas as estratégias de ensino alinhadas às competências com métodos passivo ou participativo e apontadas as expectativas relativas ao desenvolvimento das ações propostas. A periodicidade é a mesma utilizada para o diagnóstico, uma vez que a partir dele é que se projetam as ações para o desenvolvimento das competências dos colaboradores.

III. Avaliação de resultados no desenvolvimento das competências

Dentre os métodos de avaliação apresentados no Quadro 4 (item 2.2.2) foi extraído a Rúbrica, que oferece informações a respeito das competências esperadas de cada participante de um processo, juntamente com indicadores de desempenho ou evidências que informam o que é preciso fazer para alcançá-las.

Relembrando que a Rúbrica é uma ferramenta de avaliação que permite que sejam propostos os critérios de avaliação para cada uma das competências a desenvolver, apontadas na etapa I, considerando o seu significado para a organização. São elaborados os indicadores com suas respectivas pontuações, que permite a leitura dos avanços alcançados. São definidas as frequências de aplicação da avaliação consideradas necessárias e suficientes para verificar o aproveitamento de cada trabalhador. A avaliação pode ser feita por autoavaliação, e por quem mais for julgado como fundamental participar do processo, podendo resultar em uma avaliação 360 graus.

IV. Ações corretivas para desenvolvimento das competências.

São as ações utilizadas para corrigir possíveis falhas ocorridas durante o processo de desenvolvimento das competências. Para que isto ocorra, toma-se por base os autores Knowles (1984) e Bellan (2005) na busca de práticas metodológicas e técnicas educativas. Ação que adotará como indicador o fato que todas as vezes que a avaliação realizada com o auxílio da Rúbrica ficar abaixo de 70 pontos.

Enfim, na aplicação do PDO-BC existe a necessidade de reavaliar as competências essenciais da organização, dado as constantes mudanças do mercado e do foco nas pessoas.

5.1 VALIDAÇÃO DO PDO – BC - CASO SESI/SENAI

A validação do PDO-BC utilizou os dados apresentados no capítulo 4 para as cinco unidades do Sesi/Senai pesquisadas, no entanto, por pertencerem a mesma instituição foram validados como dados unificados, no PDO-BC proposto neste capítulo.

5.1.1 Diagnóstico e Análise da Situação Atual

Para analisar o resultado da escolha das cinco Unidades pesquisadas fez-se uma compilação das competências desenvolvidas e daquelas a desenvolver escolhidas individualmente e também das três elencadas nos formulários preenchidos pelos 172 participantes das oficinas, cujo resultado encontra-se na Figura 31.

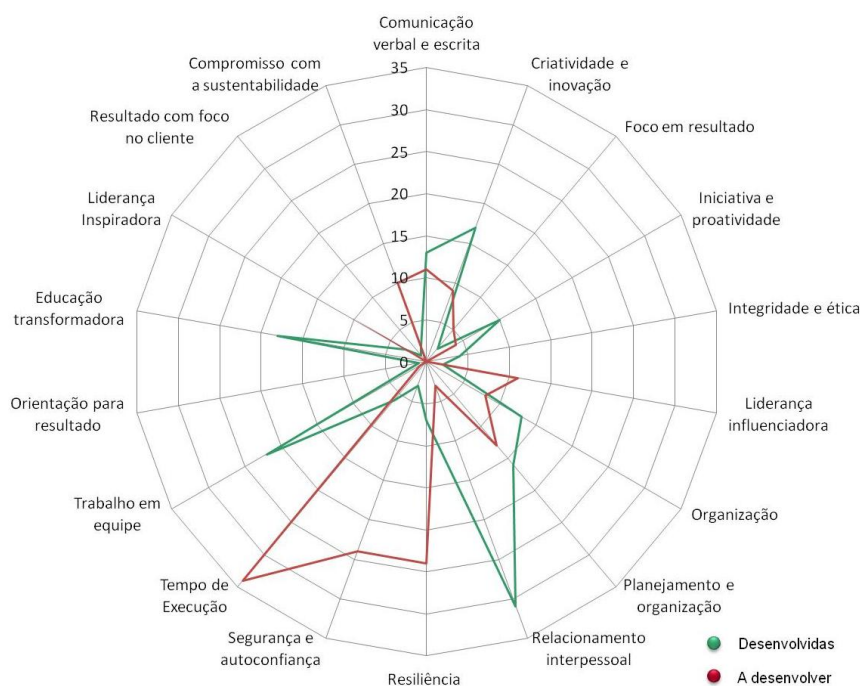
O gráfico da figura 31 resume a visão dos colaboradores das unidades pesquisadas no que diz respeito às competências desenvolvidas. O que pode ser percebido é que nenhuma das competências ficou com pontuação zero, tendo no mínimo um respondente para cada uma.

O relacionamento interpessoal, o trabalho em equipe e a educação transformadora são as mais desenvolvidas entre as 18 elencadas pela organização. Destas, duas são classificadas como construtivistas com foco em resultado, evidenciando um alinhamento entre as indicações dos colaboradores e as competências organizacionais, em sua maioria também construtivista.

Ao analisar-se a Figura 32(a), onde as competências com maior número de respondentes são construtivistas, pressupõe-se que (Figura 32-b), as mais escolhidas devam ser comportamentalistas, o que se confirma, pois entre as três, tempo de execução, segurança e autoconfiança e resiliência, as duas últimas são comportamentalista o que evidencia a coerência dos resultados.

Um ponto de divergência entre as escolhas reside no fato de não haver respondentes para quatro competências a desenvolver (Figura 32), resultado com foco no cliente, educação transformadora, orientação para resultado e integridade e ética e que não estão entre as primeiras desenvolvidas (Figura 31)

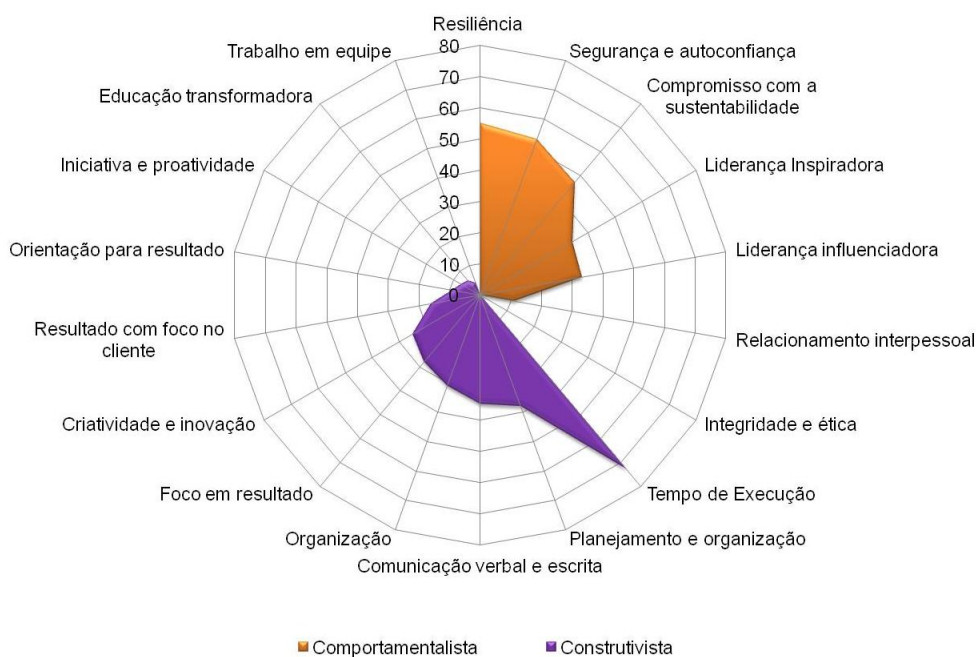
FIGURA 31: UNIDADES RIO NEGRO, CENTRO, BOQUEIRÃO, PORTÃO, QUATRO BARRAS - COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS E A DESENVOLVER



FONTE: A Autora (2012)

A Figura 32 apresenta a compilação das competências das cinco Unidades pesquisadas com o maior número de respondentes, em ordem decrescente de importância, para serem desenvolvidas e que formam a lacuna entre as já existentes e as desejadas pela organização.

FIGURA 32: UNIDADES RIO NEGRO, CENTRO, BOQUEIRÃO, PORTÃO E QUATRO BARRAS - MÚLTIPLAS OPÇÕES



FONTE: A Autora (2012)

A escolha do tempo de execução em primeiro lugar em importância para desenvolvimento alerta para o desejo maior dos colaboradores, que é ter a capacidade para administrar seus cronogramas cumprindo o compromisso de entregar trabalhos com qualidade e no prazo solicitado.

Chemin (2012) relatou que, com a mudança de cultura pela qual passou o Sistema Fiep, houve a valorização da maneira de entregar o trabalho, com tempo de resposta adequado e com qualidade. Ao analisar o resultado da pesquisa, verifica-se que a cultura está interiorizada nos colaboradores, uma vez que desejam desenvolver, antes de qualquer outra, justamente a competência que a instituição considera como essencial na prática laboral.

Ao colocar a resiliência em segundo lugar, os respondentes trazem a preocupação em manter o nível de produtividade, mesmo em condições adversas. Anseiam também serem reconhecidos pelas suas competências, reveladas a partir do autoconhecimento, que lhes permite avaliar a sua contribuição no sucesso obtido pelo Sistema Fiep.

O cenário apresentado por Freitas (2003) na sua metodologia para gestão de competências, relaciona três pontos, sendo eles: empresa (competitividade),

funcionários (anseios) e gestão (forma de gerenciar) e indica ações a serem desenvolvidas pelos atores, tais como: a empresa deve verificar a capacidade de absorver e gerar informações, identificar desejos e expectativas dos funcionários e buscar a valorização e o crescimento do ser humano, o que conduz a considerações e análises das informações obtidas (Quadro 17).

QUADRO 17: OBSERVAÇÃO E ANÁLISE

| ITEM | OBSERVADO | ANÁLISE |
|------|--|---|
| 1 | A competência que os funcionários mais desejam desenvolver é o tempo de execução de suas tarefas. | Se a empresa absorver essa informação e proporcionar o desenvolvimento corporativo dessa competência atenderá a missão e a visão da instituição, uma vez que os resultados podem ser considerados para o Estado pois foram coletados dados da Regional que detém o maior número de funcionários e 50% das metas da organização. |
| 2 | Entre as três competências mais indicadas, duas são comportamentalistas | Como as competências com visão comportamentalista tem foco em desempenho (McCLELLAND, 1973), os funcionários ao indicarem tais competências, sugerem que seus desejos e expectativas estão direcionados para a melhoria do seu desempenho o que poderá contribuir com o alcance dos objetivos estratégicos da organização. É razoável inferir aqui que os funcionários podem estar motivados a participar de um programa de avaliação de desempenho e considerá-lo o norteador de suas atividades laborais. |
| 3 | Considerando-se os imperativos estratégicos de 2011-2015, é possível observar que das 18 competências 6 atendem a esse propósito (foco do cliente, foco em resultado, educação transformadora, compromisso com a sustentabilidade, liderança influenciadora e liderança inspiradora) | O número de respondentes que optaram por desenvolver essas 6 competências parece ser inexpressivo frente a importância que tem os imperativos estratégicos para a instituição, que são os norteadores das ações estratégicas, o que remete a Freitas (2003) quando diz que é preciso que a empresa saiba o modelo para solucionar esse problema. |
| 4 | A competência integridade e ética não teve nenhum respondente nas 5 unidades pesquisadas. | Todos os funcionários consideram que atendem as expectativas do Sistema Fiep em relação, atuar em conformidade às regras e procedimentos éticos estabelecidos e, assumir uma atitude de respeito e coerência com os assuntos sob sua responsabilidade. |
| 5 | A compilação da escolha de uma única competência resultou em: tempo de execução, segurança e autoconfiança e resiliência que são as mesmas resultantes na pesquisa através do formulário. | A cultura da empresa atinge a todos e leva os funcionários a sentirem-se despreparados nas mesmas competências, excluindo a influência da posição geográfica da Unidade e do gestor. |

FONTE: A Autora (2012)

As análises feitas não pretendem esgotar o assunto, porém permitem um olhar mais aprofundado na situação em que se encontram as Unidades pesquisadas, a partir do diagnóstico realizado, o que leva a ações para promover o desenvolvimento das competências.

5.1.2 Ações para o desenvolvimento das competências

O PDO-BC analisou as três competências selecionadas pelos funcionários participantes das oficinas à luz dos teóricos trazidos nesta pesquisa. Além disso, propôs ações de desenvolvimento considerando os princípios e pressupostos da andragogia, fez a avaliação de resultados utilizando a ferramenta Rúbrica e sugeriu ações corretivas por meio das estratégias de ensino constantes nos Quadros 11 e 12 para as inadequações na implementação de ações de desenvolvimento.

O Quadro 18 apresenta o Plano de Desenvolvimento Organizacional baseado em competências das cinco Unidades como um todo. Contudo o mesmo estudo individual por unidade encontra-se disponível nos Apêndices A a E.

QUADRO 18 – PLANO DE DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL BASEADO EM COMPETÊNCIAS DAS CINCO UNIDADES

| DIAGNÓSTICO DAS COMPETÊNCIAS (Oficinas) | ANÁLISE à luz dos teóricos (Quadro 1) | AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS à luz da andragogia (Quadro 11 e 12) | EXPECTATIVAS | AValiação DOS RESULTADOS NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS (Quadro 4) | AÇÕES CORRETIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS |
|---|---|--|---|---|---|
| TEMPO DE EXECUÇÃO | Construtivista com foco em ação, estratégia e mensuração | Método Passivo - aulas expositivas dialogadas em curso de administração do tempo. Duração de 50 minutos cada uma (Knowles, 1984) | Sedimentação dos conceitos (Knowles, 1984) | Avaliação por Rúbrica mensalmente | Discussão do conteúdo X associação com a realidade (Knowles, 1984) |
| RESILIÊNCIA | Comportamentalista com foco em comportamento e desempenho | Método Participativo - grupo de verbalização e observação | Possibilidade de análise do tema ao longo do processo de construção do conhecimento (quadro 10) | Avaliação por Rúbrica trimestralmente | Discussão e debates baseados na anotação de perguntas e tópicos abordados (Knowles, 1984) |
| | | Método Passivo - solução de problemas | Enfrentamento de uma nova situação e com pensamento reflexivo, crítico e criativo (quadro 9) | Avaliação por Rúbrica ao final da aplicação da estratégia adotada | Discussão e debates baseados na anotação de perguntas e tópicos abordados (Knowles, 1984) |
| SEGURANÇA E AUTOCONFIANÇA | Comportamentalista com foco em comportamento e desempenho | Método participativo - dramatização | Explicitação das ideias com clareza (quadro 10) | Avaliação por Rúbrica ao final da apresentação | Repetir a estratégia de ensino, utilizando os cinco sentidos (Bellan, 2005) |

FONTE: A Autora (2012)

O diagnóstico realizado a partir do mapeamento das competências utilizando as Oficinas de Aprendizagem apontou o tempo de execução, a resiliência e a segurança e autoconfiança, como as três competências mais prementes de desenvolvimento.

Antes da indicação de ações de desenvolvimento é importante realizar-se uma análise das competências segundo os autores que fundamentaram essa pesquisa. Como pode ser observado no Quadro 18, duas das competências foram classificadas como comportamentalista com foco em desempenho e uma como

construtivista com foco em resultado, o que pode indicar que os funcionários percebem que não estão capacitados para exercer atividades que venham exigir um grau superior de desempenho, e que, em menor proporção, seus resultados no que diz respeito a prazos estão comprometidos e não atendem as necessidades da organização.

O tempo de execução busca apoio no conceito trazido por Hipólito e Silva (1998) que enfatizam que a competência enfoca a capacidade em gerar resultado dentro dos objetivos organizacionais. Essa competência passa pelo saber agir e poder agir (LE BOTERF, 2003).

Resiliência, é manter o nível de desempenho mesmo sob pressão, segundo o Sistema Fiep. Spencer e Spencer (2003) defendem que a competência é uma característica intrínseca ao indivíduo que serve de referencial para o seu desempenho no ambiente de trabalho, o que vem atender a necessidade que o sistema tem de manter o nível de produtividade mesmo em circunstâncias adversas.

Quando um indivíduo tem autoconhecimento suficiente para perceber suas capacidades, tem segurança no que faz e confia nos resultados que irá alcançar, demonstra que esse comportamento relativo às suas habilidades ou características da sua personalidade influencia no seu desempenho (Becker *et al*, 2001).

As ações de desenvolvimento foram sugeridas a partir dos Quadros 11 e 12, sendo as expectativas provenientes de várias fontes, assim como as ações corretivas.

5.1.3 Avaliação dos resultados no desenvolvimento das competências

Segundo Alles (2008), quando uma empresa adota a gestão por competências deve avaliar o desempenho de seus trabalhadores, que reside na crítica que deve ser feita na defasagem existente no comportamento do empregado entre a expectativa de desempenho definida com a organização e o seu desempenho real (SIQUEIRA, 2002). A seguir, apresenta-se a avaliação para as três competências já expostas, com o auxílio da ferramenta Rúbrica (Quadro 19), observando-se que as Rúbricas, para cada uma das Unidades, encontram-se nos Apêndice de A ao G.

QUADRO 19 – AVALIAÇÃO COM AUXÍLIO DA FERRAMENTA RÚBRICA

| RÚBRICA | | | | | |
|--|---|---|---|--|-------|
| Critério | Indicadores | | | | Valor |
| TEMPO DE EXECUÇÃO | | | | | |
| Entrega de trabalhos com qualidade no prazo necessário | A entrega não ocorreu | A entrega ocorreu no prazo necessário, porém sem qualidade | A entrega ocorreu com qualidade, e dentro do prazo necessário | A entrega ocorreu no prazo necessário e com alta qualidade | /40 |
| | 5 | 10 | 25 | 40 | |
| RESILIÊNCIA | | | | | |
| O nível de produtividade é mantido em situações de pressão com ponderação e equilíbrio emocional | Não manteve o nível de produtividade quando pressionado | Manteve o nível de produtividade, porém sem ponderação e equilíbrio emocional | Manteve o nível de produtividade em situação de pressão com ponderação e equilíbrio emocional | O nível de produtividade foi superado com total ponderação e equilíbrio emocional | /30 |
| | 6 | 9 | 15 | 30 | |
| SEGURANÇA E AUTOCONFIANÇA | | | | | |
| Demonstração de segurança e autoconfiança na realização de um projeto | Não conseguiu realizar o projeto | Realizou o projeto, porém não reconheceu o valor da sua participação | Realizou o projeto e reconheceu parcialmente o valor da sua participação | Realizou o projeto, reconheceu o valor da sua participação e foi reconhecido pela sua participação | /30 |
| | 6 | 9 | 15 | 30 | |
| TOTAL | | | | | /100 |

FONTE: A Autora (2012)

Na Rúbrica são definidos critérios de avaliação com a criação de indicadores com valor numérico correspondente a cada um deles e que transitam na escala da deficiência a excelência. A Rúbrica proposta foi construída a partir da análise do entendimento dessas competências pelo Sistema Fiep, considerando-se o nível de entrega do funcionário após ter cumprido as etapas do PDO. Essa ferramenta permite a autoavaliação e/ou a avaliação por outras pessoas do conhecimento adquirido e funciona como auxiliar na determinação de caminhos a serem percorridos para o incremento no desempenho do funcionário.

5.1.4 Ações corretivas para o desenvolvimento das competências

As ações corretivas propostas foram baseadas na metodologia de ensino de Knowles (1984) e na busca de práticas metodológicas e técnicas educativas sugeridas por Bellan (2005). Essas atividades escolhidas só são colocadas em

prática após a avaliação resultante da Rúbrica que determinará a necessidade de sua aplicação.

5.2 SÍNTESE DO CAPÍTULO

A proposta e validação do PDO-BC foram embasadas no referencial teórico do capítulo 2. Era preciso entender a origem e conhecer os conceitos de competências para lançar um olhar nas competências organizacionais e individuais até chegar na gestão por competências. Recentemente as empresas se deparam com novos conceitos a todo o momento e quando começam a aplicá-los muitas das vezes já estão defasados por sofrerem alterações. Neste contexto as empresas devem saber qual o modelo a ser seguido para resolver seus problemas (FREITAS, 2003).

O modelo de gestão por competências está cada vez mais presente e permite estabelecer critérios similares de gestão nas organizações apesar da diversidade de características que apresentam. Este permite alinhar o capital intelectual com os objetivos estratégicos da empresa, resultando em um alto desempenho profissional das pessoas que participam do processo.

Com base na gestão por competências que necessita de mapeamento das competências e da mensuração das mesmas para propor ações de desenvolvimento, visando a continuidade do aprendizado dos funcionários da organização, foi proposto o PDO-BC, cuja validação ocorreu em cinco unidades do Sesi/Senai de Curitiba e Região Metropolitana.

O PDO-BC, utilizando-se de um diagnóstico, permitiu conhecer as competências dos indivíduos da organização já desenvolvidas e aquelas a desenvolver propondo ações que propiciam a ampliação necessária dos conhecimentos, habilidades e atitudes, para que a organização seja competitiva no mercado por meio do seu diferencial único que são as pessoas que exercem suas atividades de acordo com a missão e visão estabelecidas.

Com a validação do PDO-BC foi possível perceber que o plano realiza o que foi proposto, podendo ser aplicado corporativamente na instituição em estudo e em outras cujo modelo de gestão seja baseado em competências. Na aplicação prática foi verificado que os participantes desconheciam as competências essenciais do Sistema e que ao serem estimuladas a lembrar de seu momento de entrevista para

ingressar no quadro de funcionários, que é baseada em competências, não sabiam que as perguntas eram para comprovar a aplicação que faziam das competências exigidas para o cargo almejado.

Há uma oportunidade de melhoria no processo que pode ser concretizada estendendo-se as oficinas de competências a todos os colaboradores, pois no momento da aplicação das oficinas não foi possível disponibilizar a participação de todos os funcionários das unidades estudadas. Essa ampliação permitiria avançar um passo na aplicação de uma avaliação de desempenho.

Todos os dados dessa pesquisa estão disponibilizados no apêndice G.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo resgata a situação da empresa sobre a temática da competência. A proposta da investigação do objetivo geral e dos específicos é confirmada por meio das análises dos resultados obtidos. Traz uma análise da gestão por competências do sistema Fiep e, por fim apresenta sugestões de estudos futuros decorrentes desta pesquisa.

6.1 ATENDIMENTO AOS OBJETIVOS

Para alcançar o objetivo geral deste estudo de **“propor um Plano de desenvolvimento organizacional a partir do mapeamento de competências dos trabalhadores das Unidades Sesi/Senai de Curitiba e Região Metropolitana”** foram delimitados quatro objetivos específicos. Os caminhos a serem percorridos para o cumprimento dos objetivos são mostrados a seguir.

O primeiro objetivo específico foi **relacionar as competências organizacionais e as individuais dos trabalhadores das unidades estudadas**. Para tanto, realizou-se uma análise documental iniciando pela busca de registros, o que resultou em um histórico da origem das competências, construído a partir do mapa estratégico da organização, do livro: Organização inspiradora, pessoas realizadoras, dos encartes - denominados “Programa Novos Líderes do Sistema Fiep” e “Da estratégia à ação”, e ainda de entrevistas não estruturadas e e-mails trocados durante a pesquisa. Foram identificadas e relacionadas às competências individuais e da organização e desta forma o objetivo foi atingido.

Na Oficina de aprendizagem foi solicitado aos participantes que elencassem a primeira competência que desejavam desenvolver dentre as 18 que passaram a conhecer. A partir do registro desses dados em planilha Excel, gerou-se um gráfico no qual foram **identificadas as competências individuais a desenvolver nos trabalhadores das unidades estudadas** cumprindo o segundo objetivo.

O terceiro objetivo **“Identificar e classificar nas lacunas, por ordem de importância, as competências desejadas para a deliberação de ações de desenvolvimento profissional da equipe”** foi alcançado a partir da aplicação das Oficinas de aprendizagem (4.2). Um dos momentos dessa prática foi o

preenchimento do formulário “Plano de desenvolvimento individual” fornecido pela empresa onde foram indicadas as três principais competências a serem desenvolvidas, em ordem decrescente de importância. A compilação destes dados permitiu a classificação das competências de cada uma das Unidades e corporativamente.

O quarto e último objetivo específico que era **“analisar o impacto da Oficina de Aprendizagem como técnica escolhida para o mapeamento das competências individuais”** foi atingido a partir das anotações do “Protocolo de observação da Oficina” que permitiram verificar que os participantes foram sensibilizados pelo trabalho e fizeram-se presentes de forma intensa e colaborativa.

Finalmente, a proposta baseada em competências encontra-se no capítulo 5 e tem como premissa apresentar um modelo de desenvolvimento para ser usado em uma única Unidade ou corporativamente no Sistema Fiep, podendo ser aplicado em outras empresas que já adotam a gestão por competências ou que desejam implementar esse modelo de gestão, fechando assim o objetivo geral - propor um Plano de Desenvolvimento Organizacional a partir do mapeamento de competências dos trabalhadores das Unidades Sesi/Senai Curitiba e Região Metropolitana.

6.2 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA GESTÃO POR COMPETÊNCIAS DO SISTEMA FIEP

O Sistema Fiep passou por uma mudança de estrutura organizacional ao focar a integração das casas Sesi/Senai para possibilitar a otimização de recursos e atuação sistêmica. No desenrolar desta nova cultura há um convite para os colaboradores crescerem na organização e terem autonomia na busca do conhecimento, refletindo sobre o planejamento da sua trajetória profissional, participando dos processos educativos disponibilizados pelo sistema dentro do modelo de Educação corporativa.

A educação corporativa do Sistema Fiep é pautada em diferenciais como o contexto desafiador e a perspectiva sistêmica do processo educativo. A organização passa a investir no desenvolvimento total das pessoas e na atuação colaborativa. Os colaboradores passam a ser vistos por suas competências que podem ser aprimoradas e, os processos de contratação passam a ser feitos através das

competências essenciais estabelecidas pela organização, confirmando a “gestão por competências”. Este movimento de mudança é percebido pela transformação ocorrida, no que diz respeito às entregas realizadas e nas atitudes demonstradas. Há comprometimento com a missão da Instituição e o crescimento organizacional, evidenciando o caráter positivo da transformação da cultura da empresa.

Apesar de todos os resultados positivos advindos das alterações realizadas, o que pode ser observado no transcorrer desta pesquisa é que os colaboradores ainda desconhecem as competências pelas quais são selecionados e que devem desenvolver ou aprimorar ao longo da sua vida profissional dentro da instituição.

O modelo de gestão por competências do Sistema Fiep já demonstrou muitos avanços em relação ao anterior, que sequer tinha preocupação com a qualidade e precisão da entrega dos colaboradores o que implicava em baixa produtividade comprometendo sua competitividade. Fato observado e modificado, pois existem competências definidas e validadas pela alta direção que tem permitido ao Sistema destacar-se frente ao mercado.

6.2.1 Ganhos da aplicação do PDO-BC na gestão por competências

A gestão por competências considera as pessoas como o maior patrimônio da organização e alinha o capital intelectual com as estratégias da empresa. Na visão de Alles (2009), resume-se em quatro itens, detalhados a seguir com seus respectivos ganhos para a organização:

- **realização de um processo seletivo eficiente:**

O Sistema Fiep tem um processo seletivo sólido baseado nas competências que cada cargo exige. Por ocasião da entrevista utiliza uma ferramenta, questionário com perguntas fechadas, que permite ao candidato trazer à tona situações do seu cotidiano laboral que irão comprovar seus conhecimentos, habilidades e atitudes.

Como a fase do diagnóstico contida no PDO_BC, com periodicidade de um ano, as competências essenciais da organização serão atualizadas com a mesma frequência, o que irá refletir nas futuras contratações para o quadro funcional.

- **mapeamento das competências:**

O Sistema não realiza o mapeamento das competências de seus funcionários.

O mapeamento das competências foi proposto pela pesquisadora utilizando um método inovador - as Oficinas de Aprendizagem -, que demonstraram ser eficientes em seu propósito de identificar a lacuna existente entre as competências desejadas e as existentes nos colaboradores. A partir da aplicação das Oficinas a empresa pode checar o conhecimento de seus colaboradores e propor ações de desenvolvimento, alinhando competências e estratégias. Os colaboradores sentem-se motivados, pois vislumbram situações de mais aprendizado e melhoria no desempenho, tornando-se capacitados, o que é percebido pelos clientes internos e externos.

- **existência de indicadores de desempenho:**

A empresa ainda não possui essa prática, porém Chemin (2012) sinalizou com a possibilidade da implantação da avaliação de desempenho para breve.

Foi apresentada a ferramenta Rúbrica, uma matriz de avaliação de desempenho formativa que permite a participação de diferentes atores na ponderação dos mesmos critérios. Utilizada até então para o meio acadêmico estendeu-se por meio deste trabalho de pesquisa para o meio empresarial.

- **redução de custos com treinamento:**

Ao rodar o PDO_BC, busca-se o equilíbrio entre as competências, o que significa que todos devem ter todas as competências desenvolvidas. O tempo para que isso ocorra irá depender dos recursos disponibilizados para esse fim.

Finalmente, tendo atingindo o proposto para o presente trabalho, parte-se para a sugestão de atividades futuras que complementem ou superem o que foi aqui apresentado.

Por essas considerações este trabalho contribui para o atendimento das perspectivas que constam no Mapa estratégico da empresa:

- Clientes, os colaboradores irão oferecer melhores soluções aos clientes, internos e externos, por estarem capacitados. A eficiência nos processos irá reduzir o tempo de entrega dos serviços resultando em clientes satisfeitos.
- Financeira, com treinamento em blocos há uma otimização dos recursos disponíveis e despesas, possibilitando uma relação positiva entre custos e benefícios e amenizando os gastos administrativos que existiriam se os treinamentos fossem realizados Unidade por Unidade.
- Processos internos, haverá melhoras na eficiência e eficácia nos resultados dos processos de trabalho do dia a dia, eliminação de desperdícios e redução do retrabalho, com respectivo aumento de produtividade.
- Pessoas e tecnologias, aprimorando o clima organizacional e reforçando o orgulho de pertencer a uma empresa que valoriza o colaborador por suas competências e auxilia no seu desenvolvimento.

6.3 SUGESTÃO DE ESTUDOS FUTUROS

No que se refere às oportunidades de pesquisas futuras e ao avanço sobre o tema, sugere-se:

- a realização de novas pesquisas em ambientes corporativos distintos do estudado para mapear competências por meio de Oficinas de aprendizagem, comprovando a eficácia da mesma para diferentes conjuntos de competências e culturas empresariais, podendo a verificação ocorrer em empresas de pequeno, médio e grande porte.
- estender a pesquisa a outras entidades do Sistema “S”, dando enfoque as semelhanças e diferenças existentes na cultura das entidades.
- aplicar a Rúbrica em empresas do setor industrial e comercial para verificar a sua eficácia no mundo do trabalho.
- verificar a influência da Rúbrica no desenvolvimento de competências individuais e organizacionais.

REFERÊNCIAS

- ALLEN, M. ***The next generation of corporate universities***. John Wiley & Sons, Inc. 2007.
- ALLES, M. A. **Desempenho por competências: avaliação 360°**. 2 ed. Buenos Aires: Granica, 2008.
- _____. **Construyendo talento: programas de desarrollo para el crecimiento de las personas y la continuidad de las organizaciones**. 2. ed. Buenos Aires: Editorial Granica, 2009
- ANDER-EGG, Ezequiel. ***El taller una alternativa para la renovacion pedagógica***. Buenos Aires: Magistério, 1991.
- ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (Org). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ARAUJO, A. de P. **Competências profissionais e educação corporativa em gestão de pessoas: um estudo empírico**. 2011. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ASSIS, M. P. **Learning design** conceitos, métodos e ferramentas. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BELLAN, Zezina Soares. **Andragogia em Ação: Como Ensinar Adultos Sem se Tornar Maçante**. Santa Bárbara d'Oeste, SP: SOCEP Editora, 2005
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, 1997.
- BASTOS, K. M. R. **Gestão por competências e desempenho profissional: um estudo de caso do modelo e avaliação por múltiplas fontes do Banco do Brasil S.A.** 2007. Dissertação (Mestrado)– , Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- BAYMA, Fátima. Educação à distância e Educação Corporativa. In: BAYMA, Fátima (org.). **Educação Corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.
- BECKER, B.; HUSELID, M.; ULRICH, D. **The HR Scorecard: linking people, strategy and performance**. Boston: Harvard Business School Press, 2001.
- BERGAMINI, C. W.; BERALDO, D. G. R. **Avaliação de desempenho humano na empresa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1988.

BERNARDONI, D. L. **Mapeamento de competências**: um estudo de caso na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

BOHLANDER, G. W., SNELL, S. **Administração de recursos humanos** 14ª Ed. São Paulo: Cengage. (2009)

BOYATZIS, R. E. **The competent manager**: a model for effective performance. New York: John Wiley & Sons, 1982.

BRANDÃO, H. P. Competências no trabalho e nas organizações: uma análise da produção científica brasileira. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006.

_____.; GUIMARÃES, T. A. A gestão da competência e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto?, **RAE**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, jan./mar. 2001.

BRUNO-FARIA, M. de F.; BRANDÃO, H. P.. Gestão de competências: identificação de competências relevantes a profissionais da área de T&D de uma organização pública do Distrito Federal. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 35-56, jul./set. 2003.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho. In: CANDAU, V. M., ZENAIDE, M. N. T. **Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos**, João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

CAVALARI, Salete. **E-mail enviado em 19/09/11.**

CAVALCANTI, R. A. **O papel do professor universitário na perspectiva andragógica**. 2008. Disponível em: <<http://andragogiaonline.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

_____. **Andragogia**: aprendizagem nos adultos. 1999. Disponível em: <<http://www.ccs.ufpb.br/depcir/andrag.html>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

CARBONE, P. P.; BRANDÃO, H. P.; LEITE, J. B. D. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CARDOSO, G. da S. **Mapeamento das competências funcionais**: estudo de caso em uma empresa de celulose e papel. 2006. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2006.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

_____.; SILVA, R. da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAMOUN, P. J. **A andragogia na educação, uma quebra de paradigmas**. São Bernardo do Campo: Editora Atlântida, 2011.

CHEMIN, D. *et al.* **Organização inspiradora e pessoas realizadoras**: resultados extraordinários pela transformação na convivência no Sistema Fiep. Curitiba: Fiep, Sesi, Senai, IEL, 2011.

CHEMIN, D. **Entrevista não estruturada concedida à pesquisadora em 13/08/2012**.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

_____. **Gerenciando com as pessoas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

_____. **Administração de recursos humanos**: fundamentos básicos. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Novos paradigmas**: como as mudanças estão mexendo com as empresas. 5. ed. São Paulo: Manole, 2008.

CHONG, E. Managerial competencies and career advancement: A comparative study of managers in two countries. **Journal of Business Research**, 2011

CORDÃO, F. A. LDB e a nova educação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 23, n. 1, jan./abr. 2002.

COZBY, P. C. Estudo do comportamento. In: _____. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. 4. ed. São Paulo, Atlas, 2009. Cap. 4.

DAVENPORT, T. H. **Capital humano**: o que é e por que as pessoas investem nele. São Paulo: Nobel, 2001.

DAVIS, L. **The work activity briefing**: a model for workplace learning and leadership Dissertation Brisbane. Master of Education, 2000.

DEAQUINO, T. C. E. **Como aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem, São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DOLABELA, F. **Oficina do empreendedor**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DRUCKER, P. **Administrando em tempos de grandes mudanças**. Brasil: Pioneira, 1999.

DURAND, T. Forms of incompetence. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPETENCE-BASED MANAGEMENT, 4., 1998, Oslo. **Proceedings...** Oslo : Norwegian School of Management, 1998.

_____. L'alchimie de la compétence. **Revue Française de Gestion** (à paraître). 1999.

_____. L'alchimie de la compétence. **Revue Française de Gestion**, n. 127, p. 84-102, jan./fév. 2000.

DUTRA, J. S. **Gestão por competências**. São Paulo: Gente, 2001.

_____. **Competências** – conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas moderna. São Paulo: Atlas, 2004.

EBOLI, M. **Educação para as empresas do século XXI**. São Paulo: Schmukler Editores Ltda, 1999.

_____. O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa. In: FLEURY, M. T. L. **As pessoas nas organizações**. São Paulo: Editora Gente, 2002.

_____. Educação Corporativa no Brasil: Mitos e Verdades. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA INTRAEMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES, **Anais...** Brasília, 2008.

_____. **O panorama da educação corporativa no Brasil**. 2011. Disponível em: <<http://sbgc.org.br/sbgceduc/?tag=marisa-eboli>>. Acesso em: 09 abr. 2012.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO PARANÁ. Sondagem Industrial 2004-2005. Disponível em: <<http://www.fiepr.org.br/sondagem>>. Acesso em: 06 maio 2012.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua Portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo, 2010.

FERREIRA, L. **Educação corporativa cresce 40 vezes em dez anos**. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/vestibular-e-concursos/noticias/educacao-corporativa-cresce-40-vezes-em-dez-anos-20110910.html>>. Acesso em: 09 maio 2012.

FLAVIO, F. **O conceito de competência**. Disponível em: <http://www.ogerente.com.br/novo/colunas_ler.php?canal=16&canallocal=48&canalsub2=155&id=1699>. Acesso em: 17 mar. 2012.

FLEURY, A. C.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. Construindo o conceito de competência. **RAC**, São Paulo, ed. especial, 2001.

FLORES, Gabriela de La Cruz; HERNÁNDEZ, Luis Felipe A. **Rúbricas, curriculum y trabajo docente colaborativo: una experiencia práctica**. In: 2º Congreso

Internacional sobre evaluación por competencias mediante erúbrica. Universidade de Málaga, Espanha, 2012. **Anais...**Málaga, Espanha 2012.

FONTE, N. N. da. **Pesquisa científica, o que é e como se faz**. 2004. Disponível em: <people.ufpr.br/~nilce/metodolog.%20pesquisa%20cientifica.doc>. Acesso em: 03 maio 2012.

FREITAS, M. do C. D. **Educação corporativa: um método de apoio à decisão para implantação nas organizações empresariais**. 2003. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

GATTAI, S. A construção do processo de conhecimento, **Revista T&D**, V 12, n. 137, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas. 1991.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades, **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, abril 1995.

GOECKS, R. **La Declaración de Hamburgo**. Memórias de la conferencia mundial de educación. Bogotá, 2003.

GONÇALVES, O. **Introdução à psicoterapia comportamental**. Coimbra: Quarteto Editora, 1999.

GORDILLO, Juan J. T.;VÁSQUEZ, Eduardo A. H..Validez y flexibilidad de La Rúbrica. In: II Congreso Internacional sobre evaluación por competencias mediante erúbrica. Universidade de Málaga, Espanha, 2012. **Anais...**Málaga, Espanha 2012.

GRAMIGNA, M. R. **Modelos de competências e gestão dos talentos**. São Paulo: Makron Books, 2002.

GREEN, P. C. **Desenvolvendo competências consistentes** – como vincular sistemas de recursos humanos a estratégias organizacionais.. Rio de Janeiro: Qualitymark 2000.

HERRERAS, Esperanza Bausela. Evaluación **de competências em estudos de postgrado: estudo de algumas propostas**. 2º CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EVALUACIÓN POR COMPETÊNCIAS MEDIANTE ERÚBRICA. Universidade de Málaga, Espanha, 2012. **Anais...**Málaga, Espanha 2012.

HOLANDA, Aurelio B. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo: 2010.

HIPÓLITO, J. Competências e níveis de complexidade do trabalho como parâmetro orientador de estruturas salariais. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Florianópolis, 2000.

HIPÓLITO, J. A. M.; SILVA, C. M. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 22., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: ANPAD, 1998.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva; 2001.

IENAGA, C. H. **Competence-based management**. Seminário Executivo. Dextron Consultoria Empresarial, São Paulo: 1998.

INÁCIO, S. R. da L. **A educação corporativa e a formação profissional**. 2009. Disponível em: http://www.rhportal.com.br/artigos/wmview.php?idc_cad=6gu8xln6g. Acesso em: 30 abr. 2012.

KEMCZINSKI, Avanilde et al. **Tecnologias educacionais federadas aplicadas a modalidade a distância**. 2º CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EVALUACIÓN POR COMPETÊNCIAS MEDIANTE ERÚBRICA. Universidade de Málaga, Espanha, 2012. Anais...Málaga, Espanha 2012.

KILLIAN, S. **Beware the Learning Pyramid**. 2009. Disponível em: <http://effective.leadershipdevelopment.edu.au/beware-learning-pyramid/active-learning/>. Acesso em: 15 abr. 2012.

KNOWLES, M. **The adult learner**. Gulf Publishing Company Houston, 1973.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

LATHAM, G., Sulsky, L. M., & Macdonald, H. (2007). Performance management. In P. Boxall, J. Purcell, & P. Wright. (Eds.), *The Oxford handbook of human resource management*. New York: Oxford University Press.

LE BOTERF, G. **De la compétence**. Essai sur un attracteur étrange, Paris, Les Editions d'organisation, 1994.

LEDFORD JUNIOR, G. L.; ZINGHEIM, P.; SCHUSTER, J. R. Competencies are competencys models: Does one size fit all? **ACA Journal**, v. 5, n. 1, p. 56-65, 1995.

LEITE, E. D. et al. **O SERPRO e a educação corporativa**. 2001. Disponível em: http://www1.serpro.gov.br/publicacoes/gco_site/m_capitulo03.htm. Acesso em: 09 abr. 2012.

LEME, R. **Aplicação prática de gestão de pessoas por competências: mapeamento, treinamento e seleção, avaliação e mensuração de resultados de treinamento**. Rio de Janeiro: QualityMark, 2005.

LEVI-LEBOYER, C. **A crise das motivações**. São Paulo: Atlas, 1994.

LIMA, M. F. **Mapeamento de competências**. Brasil, 2005. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/colunas> >. Acesso em: 06 maio 2012.

LINDEMAN, E. C. **The meaning of adult education**. New York: New Republic, 1926.

LUCENA, M. D. da S. **Avaliação de desempenho**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

LUZ, Sandra. **A Educação Corporativa E A Formação Profissional**. Disponível em http://www.rhportal.com.br/artigos/wmview.php?idc_cad=6gu8xln6g. Acesso em 17 dez. 2012.

MAGALHÃES, S. *et al.* Desenvolvimento de competências: o futuro agora! **Revista Treinamento & Desenvolvimento**, São Paulo, p. 12-14, jan. 1997.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARION, J. C.; MARION, A. L. C. **Metodologias de ensino na área de negócios**. Para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA. São Paulo: Atlas, 2006.

MÂSIH, R. T.; SILVA JUNIOR, J.; RAMOS, R. R. 28º Encontro Nacional de Engenharia de Produção, Rio de Janeiro, 2008. **Anais...**Rio de Janeiro, 2008

MAZZIONI, S. **As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem**: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. Universidade Comunitária Regional de Chapecó, 2006.

MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for intelligence. **American Psychologist**, v. 28, p.1-14, 1973.

MEISTER, J. C. **Educação corporativa**. São Paulo: Makron Books, 1999.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

_____. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

MOLINA, A. **Manual para iniciação em pesquisa científica**. Recife: EDUPE, 2003.

MORIN, E.; KERN, A. B. **Terra-pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

MOURA, Alessandra S. O papel do RH na gestão por competências. 2010
Disponível em: http://www.caliper.com.br/novo_site/artigo_desc.php?cod=152.
Acesso em 08 de dezembro 2012.

MOURA, M. C. C. de; BITENCOURT, C. C. A articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais. RAE electron, São Paulo, v. 5, n. 1, 2006

OLIVEIRA, A. B. **Gestão andragógica**: tornando a empresa adulta. Belo Horizonte, UNA, 1999.

_____. **A essência andragógica para empresas**. 2011. Disponível em:
<<http://www.brazil4.com.br/servidor/iand/conteudo/artigos.asp>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

OLIVEIRA, M. da P.; CASSIS, M. R. **Mapeamento de competências** – informações e etapas desenvolvidas para construção da Matriz-Base. 2009. Disponível em:
<http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/seges/EPPGG/outros/produto_V_mapeamento_competencias.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2012.

OLIVENÇA, Juan J. Leiva. **Evaluación de herramientas virtuales de aprendizaje colaborativo**. 2º CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EVALUACIÓN POR COMPETÊNCIAS MEDIANTE ERÚBRICA, Universidade de Málaga, Espanha, 2012. **Anais...**Málaga, Espanha 2012.

ORTIZ, C. R.; DIAZ, F. F. C. Las TIC em el proceso de Bolonia y suaplicacion em um proyecto de innovacion educativa. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE USO Y BUENAS PRÁCTICAS COM TIC. La web 2.0, 2009.

PARRY, S. B. The quest for competence. **Training**, p. 48-54, jul. 1996.

PEREIRA, M. De A. **Ensino-aprendizagem em um contexto dinâmico** - o caso de planejamento de transportes. 2005. Tese (Doutorado em Engenharia Civil) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2005.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETRUCCI, V. B. C.; BATISTON, R. R. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, I. R. (Org.) **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PIERRY, F. **Seleção por competências**: O processo de Competências individuaispara Recrutamento, seleção e desenvolvimento de pessoa. São Paulo, Ed. Vetor,2006

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. Das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIO, D. **Avaliação do desempenho por competências**. 2008. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/avaliacao-do-desempenho-por-competencias/23428/>>. Acesso em: 28 abr. 2012.

PORTUGAL EM AÇÃO. Secretaria de Estado da Administração Pública. **Avaliação de desempenho**: manual de apoio. Portugal, 2004. Disponível em: <http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AvaliacaoDesempenho/Manual_Avaliacao_Desempenho.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2012.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, v. 68, n. 3, may/ jun. 1990.

QUARTIERO, E. M.; CERNY, R. Z. Universidade corporativa: uma nova fase face da relação entre o mundo do trabalho e mundo da educação. In: QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. **Educação corporativa**: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações. São Paulo: Cortez, 2005.

RABAGLIO, M. O. **Seleção por competências**. 2. ed. São Paulo. Editora Educator. 2001.

RANGEL, M. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Campinas: Papirus, 2005.

RAUEN, F. J. **Elementos de iniciação à pesquisa**. Rio do Sul: Nova Era, 1999.

REISCHMANN, J.; BRON JUNIOR, M. **Comparative adult Education 2008**: experiences and examples. Peter Lang International Academic Publishers, 2008.

RESENDE, E. **O livro das competências** – desenvolvimento das competências: a melhor autoajuda para pessoas, organizações e sociedade. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

RESENDE, T. **Falta de mão de obra qualificada afeta 69% das empresas**. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/898922-falta-de-mao-de-obra-qualificada-prejudica-69-das-empresas.shtml>>. Acesso em: 06 maio 2012.

RIGON, M. **Prazer em aprender...** o novo jeito da escola. Curitiba: Kairós, 2010.

RIOS, Myriam Delgado *et al.* La herramienta taller de La plataforma moodle como instrumento para La elaboración de e-rúbricas: **una experiência prática**. 2º CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EVALUACIÓN POR COMPETÊNCIAS MEDIANTE ERÚBRICA, Universidade de Málaga, Espanha, 2012. **Anais...**Málaga, Espanha 2012.

ROCHA-PINTO, S. R. *et al.* **Dimensões funcionais da gestão de pessoas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

RODRIGUES, A. NEUENFELDT, A. Oficinas pedagógicas a partir de um eixo orientador. In: JORNADA ACADÊMICA INTEGRADA –JAI, 26., 2011, Santa Maria. **Anais...**Santa Maria , 2011.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). Introdução. In: _____. **Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas: Papirus, 1997.

RUAS, R. L. A problemática do desenvolvimento de competências e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL COMPETITIVIDADE BASEADA NO CONHECIMENTO. São Paulo, Agosto, 1999.

_____. Desenvolvimento de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T.; OLIVEIRA JUNIOR, M. (Org.) **Gestão estratégica do conhecimento.** São Paulo: Atlas, 2001.

_____. Gestão por competências: uma contribuição á perspectiva estratégica da gestão de pessoas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2006, Atibaia. **Anais...** Atibaia, 2006.

RUZZARIN, R.; AMARAL, A.; SIMIONOVSKI, M. **Gestão por competências: indo além da teoria.** Porto Alegre: SEBRAE/RS, 2002.

SALAS, Amparo C. **Evaluación com rubricas, Asambleas u portafolio.** II Congreso Internacional sobre evaluación por competencias mediante erúbrica. Universidade de Málaga, Espanha, 2012. **Anais...**Málaga, Espanha 2012.

SANTOS, A. C. O uso do método Delphi na criação de um modelo de Competências, **Revista de Administração**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 25-32, abr./jun. 2001.

SANTOS, A. R.; PACHECO, F. F.; PEREIRA, H. J.; BASTOS JUNIOR., P. **Gestão do conhecimento como modelo empresarial.** 2001. Disponível em: <http://www1.serpro.gov.br/publicacoes/gco_site/m_capitulo01.htm> Acesso em: 31 mar. 2012.

SANTOS, W. S. F. Avaliação de desempenho individual: análise da adequação às expectativas dos funcionários do Banco do Brasil. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 31., Rio de Janeiro, 2007. **Anais...** Rio de Janeiro:, 2007. p. 1-16.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina.** Arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. São Paulo: Best Seller , 1999.

SILVA, C. **A. gestão de pessoas por competências.** Publicado em 01/01/2011. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/gestao-de-pessoas-por-competencias/55959/>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

SIQUEIRA, W. **Avaliação de desempenho:** como romper amarras e superar modelos ultrapassados. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso Ed., 2002.

SKINNER, B. F. Cumulative record – definitive edition. **American Psychologist**, v. 45, n. 11, p. 1206-1210, 1990.

SMITH, M. K. Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy, **The encyclopedia of informal education**, 2002. Disponível em: <www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm>. Acesso em: 12 abr. 2012.

SPARROW, P. R.; BOGNANNO, M. Competency requirement forecasting: issues for international selection and assessment. In: MABEY, C.; ILES, P. (Org.). **Managing Learning**. London: Routledge, p. 57-69, 1994.

SPENCER, L. M. JUNIOR.; SPENCER, S. M. **Competence at work models for superior performance**. New York: John Wiley, 1993.

SVEIBY, K. E. **Nova riqueza das organizações**. Brasil: Campus, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, Sergio Fernando et al. **Erúbrica: propuesta de uso para enseñanza de contenidos de sostenibilidad em las edificaciones para cursos de ingeniería civil y arquitectura**. 2º CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EVALUACIÓN POR COMPETÊNCIAS MEDIANTE ERÚBRICA, Universidade de Málaga, Espanha, 2012. **Anais...**Málaga, Espanha 2012.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

TOSCANO, S. A. da S. **Avaliação do desempenho**. Manual de apoio. Portugal: Ministério das Finanças/Secretaria de Estado da Administração Pública, 2004.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

WAAL, P. de.; TELLES, M. A. **Andragogia**. 2004. DynamicLab Gazette – reflexões sobre a aprendizagem. Disponível em: <<http://www.dynamiclab.com/mod/forum/discuss.php?d=671>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

WEBSTER. Webster's third new international dictionary of the english language, unabridged. Springfield : G. & C. Merriam, 1981.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. São Paulo: Bookman, 2005.

ZARIFIAN, P. A gestão da e pela competência. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIAS. Rio de Janeiro: Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia, 1996.

ZARAFIAN, P. **Objetivo e competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - OFICINA RIO NEGRO

QUADRO 20 – PROPOSTA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL – RIO NEGRO

| DIAGNÓSTICO DAS COMPETÊNCIAS (Oficinas) | ANÁLISE à luz dos teóricos (Quadro 1) | AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS à luz da andragogia (Quadro 11 e 12) | EXPECTATIVAS | AValiação DOS RESULTADOS NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS (Quadro 4) | AÇÕES CORRETIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS |
|---|---|--|---|---|---|
| TEMPO DE EXECUÇÃO | Construtivista com foco em ação, estratégia e mensuração | Método Passivo - aulas expositivas dialogadas em curso de administração do tempo. Duração de 50 minutos cada uma (Knowles, 1984) | Sedimentação dos conceitos (Knowles, 1984) | Avaliação por Rúbrica mensalmente | Discussão do conteúdo X associação com a realidade (Knowles, 1984) |
| COMUNICAÇÃO VERBAL E ESCRITA | Construtivista com foco em desempenho e resultado | Método Participativo - participação em oficina de redação | Sedimentação dos conceitos (Knowles, 1984) | Avaliação por Rúbrica ao final de cada oficina e a cada 60 dias | Elaboração de textos para discussão em plenário (Bellan, 2005) |
| | | Método participativo - dramatização | Explicitação das ideias com clareza (quadro 10) | Avaliação por Rúbrica ao final da apresentação | Repetir a estratégia de ensino, utilizando os cinco sentidos (Bellan, 2005) |
| FOCO EM RESULTADO | Construtivista com foco em ação, resultado e responsabilidade | Método Passivo – aula expositiva dialogadas sobre Planejamento Estratégico. Duração de 50 minutos cada uma (Knowles, 1984) | Questionamentos, interpretação e discussão sobre o tema em confronto com a realidade (quadro 9) | Avaliação por Rúbrica mensalmente | Simulações com análise e avaliação do planejamento realizado. (ANASTASIOU; ALVES, 2004) |
| | | Método Passivo – mapa conceitual | Entender as relações existentes entre os conceitos pertinentes ao conteúdo (quadro 9) | Avaliação por Rúbrica a cada 30 dias. | Ensino com pesquisa, enfatizando a leitura de artigos. Discussão de conteúdo X associação com a realidade |

FONTE: A Autora (2012)

QUADRO 21 – RÚBRICA RIO NEGRO

| RÚBRICA | | | | | |
|---|--|---|---|--|-------|
| Critério | Indicadores | | | | Valor |
| TEMPO DE EXECUÇÃO | | | | | |
| Entrega de trabalhos com qualidade no prazo necessário | A entrega não ocorreu | A entrega ocorreu com qualidade, porém fora do prazo necessário | A entrega ocorreu no prazo necessário, porém sem qualidade | A entrega ocorreu no prazo necessário e com alta qualidade | /40 |
| | 5 | 10 | 25 | 40 | |
| COMUNICAÇÃO VERBAL E ESCRITA | | | | | |
| Comunicação verbal realizada com clareza e objetividade | Não conseguiu apresentar suas idéias | A verbalização foi realizada com clareza mas sem objetividade | A verbalização foi realizada com objetividade mas sem clareza | Conseguiu apresentar as ideias com clareza e objetividade | /15 |
| | 2 | 5 | 8 | 15 | |
| Comunicação escrita realizada com clareza e objetividade com padrões corretos de linguagem | Não conseguiu comunicar suas ideias com clareza, objetividade e precisão | A comunicação foi realizada com clareza mas sem objetividade | A comunicação foi realizada com objetividade mas sem clareza | A comunicação foi realizada com clareza, objetividade e precisão | /15 |
| | 2 | 5 | 8 | 15 | |
| FOCO EM RESULTADO | | | | | |
| Entrega de tarefas com resultados consistentes, tendo visão de mercado e análise contextual | Não houve a entrega das tarefas | As tarefas foram entregues, porém sem condições de serem aproveitads gerando retrabalho | As tarefas foram entregues, com aproveitamento parcial gerando retrabalho | As tarefas foram entregues com consistência, precisão superando os critérios | /30 |
| | 6 | 9 | 15 | 30 | |
| TOTAL | | | | | /100 |

FONTE: A Autora (2012)

APÊNDICE B - OFICINA CENTRO

QUADRO 22 – PROPOSTA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL – CENTRO

| DIAGNÓSTICO DAS COMPETÊNCIAS (Oficinas) | ANÁLISE à luz dos teóricos (Quadro 1) | AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS à luz da andragogia (Quadro 11 e 12) | EXPECTATIVAS | AValiação DOS RESULTADOS NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS (Quadro 4) | AÇÕES CORRETIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS |
|---|---|--|---|---|---|
| RESILIÊNCIA | Comportamentalista com foco em comportamento e desempenho | Método Participativo - grupo de verbalização e observação | Possibilidade de análise do tema ao longo do processo de construção do conhecimento (quadro 10) | Avaliação por Rúbrica trimestralmente | Discussão e debates baseados na anotação de perguntas e tópicos abordados (Knowles, 1984) |
| | | Método Passivo - solução de problemas | Enfrentamento de uma nova situação e com pensamento reflexivo, crítico e criativo (quadro 9) | Avaliação por Rúbrica ao final da aplicação da estratégia adotada | Discussão e debates baseados na anotação de perguntas e tópicos abordados (Knowles, 1984) |
| COMPROMISSO COM A SUSTENTABILIDADE | Comportamentalista com foco em comportamento e aprendizagem | Método Participativo - visitas | Sedimentação dos conceitos (Knowles, 1984) | Avaliação por Rúbrica ao final da visita | Elaboração de plano de trabalho para discussão em plenário (Bellan, 2005) |
| | | Método participativo - jogos de empresa | Tomada de decisões estratégicas e táticas no gerenciamento dos recursos da empresa (quadro 10) | Avaliação por Rúbrica ao final da apresentação | Desenvolver atividades que propiciem a tomada de decisão com a vivência de situações reais. (quadro 10) |
| PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO | Construtivista com foco em ação e aptidão | Método Participativo – participação em oficinas | Adquirir conhecimento e aprofundamento do tema (Anastasiou. Alves 2004) | Avaliação por Rúbrica ao final da oficina | Sedimentação dos conceitos com posterior experimentação da realidade (Knowles, 2004) |

FONTE: A Autora (2012)

QUADRO 23 – RÚBRICA CENTRO

| RÚBRICA | | | | | |
|---|---|---|--|---|-------|
| Critério | Indicadores | | | | Valor |
| RESILIÊNCIA | | | | | |
| O nível de produtividade é mantido em situações de pressão com ponderação e equilíbrio emocional | Não manteve o nível de produtividade quando pressionado | Manteve o nível de produtividade, porém sem ponderação e equilíbrio emocional | Manteve o nível de produtividade em situação de pressão com ponderação e equilíbrio emocional aceitáveis | O nível de produtividade foi superado com total ponderação e equilíbrio emocional | /40 |
| | 5 | 10 | 25 | 40 | |
| COMPROMISSO COM A SUSTENTABILIDADE | | | | | |
| Participação em projetos institucionais para garantia da sustentabilidade | Não participou de projetos | Participou de 50% dos projetos | Participou em 100% dos projetos | Participou em 100% dos projetos e propôs novos projetos | /30 |
| | 6 | 9 | 15 | 30 | |
| PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO | | | | | |
| Capacidade de definir recursos humanos, financeiros e materiais necessários para realização de atividades ou projetos | Não conseguiu realizar projetos e/ou atividades | Realizou projetos e/ou atividades com muita dificuldade | Realizou projetos e/ou atividades | Realizou projetos ou atividades de maneira planejada e organizada | /30 |
| | 6 | 9 | 15 | 30 | |
| TOTAL | | | | | /100 |

FONTE: A Autora (2012)

APÊNDICE C - OFICINA BOQUEIRÃO

QUADRO 24– PROPOSTA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL - BOQUEIRÃO

| DIAGNÓSTICO DAS COMPETÊNCIAS (Oficinas) | ANÁLISE à luz dos teóricos (Quadro 1) | AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS à luz da andragogia (Quadro 11 e 12) | EXPECTATIVAS | AValiação DOS RESULTADOS NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS (Quadro 4) | AÇÕES CORRETIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS |
|---|---|--|---|---|---|
| TEMPO DE EXECUÇÃO | Construtivista com foco em ação, estratégia e mensuração | Método Passivo - aulas expositivas dialogadas em curso de administração do tempo. Duração de 50 minutos cada uma (Knowles, 1984) | Sedimentação dos conceitos (Knowles, 1984) | Avaliação por Rúbrica mensalmente | Discussão do conteúdo X associação com a realidade (Knowles, 1984) |
| RESILIÊNCIA | Comportamentalista com foco em comportamento e desempenho | Método Participativo - grupo de verbalização e observação | Possibilidade de análise do tema ao longo do processo de construção do conhecimento (quadro 10) | Avaliação por Rúbrica trimestralmente | Discussão e debates baseados na anotação de perguntas e tópicos abordados (Knowles, 1984) |
| | | Método Passivo - solução de problemas | Enfrentamento de uma nova situação e com pensamento reflexivo, crítico e criativo (quadro 9) | Avaliação por Rúbrica ao final da aplicação da estratégia adotada | Discussão e debates baseados na anotação de perguntas e tópicos abordados (Knowles, 1984) |
| SEGURANÇA E AUTOCONFIANÇA | Comportamentalista com foco em comportamento e desempenho | Método participativo - dramatização | Explicitação das ideias com clareza (quadro 10) | Avaliação por Rúbrica ao final da apresentação | Repetir a estratégia de ensino, utilizando os cinco sentidos (Bellan, 2005) |

FONTE: A Autora (2012)

QUADRO 25– RÚBRICA BOQUEIRÃO

| RÚBRICA | | | | | |
|--|---|---|--|--|-------|
| Critério | Indicadores | | | | Valor |
| TEMPO DE EXECUÇÃO | | | | | |
| Entrega de trabalhos com qualidade no prazo necessário | A entrega não ocorre | A entrega ocorre com qualidade, porém fora do prazo necessário | A entrega ocorre no prazo necessário, porém sem qualidade | A entrega ocorre no prazo necessário e com alta qualidade | /40 |
| | 5 | 10 | 25 | 40 | |
| RESILIÊNCIA | | | | | |
| O nível de produtividade é mantido em situações de pressão com ponderação e equilíbrio emocional | Não manteve o nível de produtividade quando pressionado | Manteve o nível de produtividade, porém sem ponderação e equilíbrio emocional | Manteve o nível de produtividade em situação de pressão com ponderação e | O nível de produtividade foi superado com total ponderação e equilíbrio emocional | /30 |
| | 6 | 9 | 15 | 30 | |
| SEGURANÇA E AUTOCONFIANÇA | | | | | |
| Demonstração de segurança e autoconfiança na realização de um projeto | Não conseguiu realizar o projeto | Realizou o projeto, porém não reconheceu o valor da sua participação | Realizou o projeto e reconheceu parcialmente o valor da sua participação | Realizou o projeto, reconheceu o valor da sua participação e foi reconhecido pela sua participação | /30 |
| | 6 | 9 | 15 | 30 | |
| TOTAL | | | | | /100 |

FONTE: A Autora (2012)

APÊNDICE D - OFICINA PORTÃO

QUADRO 26 – PROPOSTA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL - PORTÃO

| DIAGNÓSTICO DAS COMPETÊNCIAS (Oficinas) | ANÁLISE à luz dos teóricos (Quadro 1) | AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS à luz da andragogia (Quadro 11 e 12) | EXPECTATIVAS | AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS (Quadro 4) | AÇÕES CORRETIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS |
|---|---|--|---|---|---|
| SEGURANÇA E AUTOCONFIANÇA | Comportamentalista com foco em comportamento e desempenho | Método participativo - dramatização | Explicitação das ideias com clareza (quadro 10) | Avaliação por Rúbrica ao final da apresentação | Repetir a estratégia de ensino, utilizando os cinco sentidos (Bellan, 2005) |
| LIDERANÇA INSPIRADORA | Comportamentalista com foco em ação e comportamento | Método Participativo – Seminário | Sedimentação dos conceitos (Knowles, 1984) | Avaliação por Rúbrica ao final do seminário | Elaboração de textos para discussão em plenário (Bellan, 2005) |
| | | Método Passivo - discussão por meio eletrônico | Aprofundamento do tema (quadro 9) | Avaliação por Rúbrica ao final do fórum | Discussão do conteúdo X associação com a realidade (Knowles, 1984) |
| TEMPO DE EXECUÇÃO | Construtivista com foco em ação, estratégia e mensuração | Método Passivo - aulas expositivas dialogadas em curso de administração do tempo. Duração de 50 minutos cada uma (Knowles, 1984) | Sedimentação dos conceitos (Knowles, 1984) | Avaliação por Rúbrica mensalmente | Discussão do conteúdo X associação com a realidade (Knowles, 1984) |

FONTE: A Autora (2012)

QUADRO 27– RÚBRICA PORTÃO

| RÚBRICA | | | | | |
|--|---|--|--|--|-------|
| Critério | Indicadores | | | | Valor |
| SEGURANÇA E AUTOCONFIANÇA | | | | | |
| Demonstração de segurança e autoconfiança na realização de um projeto | Não conseguiu realizar o projeto | Realizou o projeto, porém não reconheceu o valor da sua participação | Realizou o projeto e reconheceu parcialmente o valor da sua participação | Realizou o projeto, reconheceu o valor da sua participação e foi reconhecido pela sua participação | /40 |
| | 5 | 10 | 15 | 40 | |
| LIDERANÇA INSPIRADORA | | | | | |
| Ter a capacidade de inspirar e estimular pessoas para alcançar objetivos concretos e tangíveis | As pessoas não sentiram-se inspiradas e estimuladas e não alcançaram os objetivos | As pessoas sentiram-se pouco inspiradas e estimuladas e alcançaram parcialmente os objetivos | As pessoas sentiram-se inspiradas e estimuladas e alcançaram parcialmente os objetivos | As pessoas sentiram-se muito inspiradas e estimuladas e atingiram totalmente os objetivos | /30 |
| | 6 | 9 | 15 | 30 | |
| TEMPO DE EXECUÇÃO | | | | | |
| Entrega de trabalhos com qualidade no prazo necessário | A entrega não ocorreu | A entrega ocorreu com qualidade, porém fora do prazo necessário | A entrega ocorreu no prazo necessário, porém sem qualidade | A entrega ocorreu no prazo necessário e com alta qualidade | /30 |
| | 6 | 9 | 15 | 30 | |
| TOTAL | | | | | /100 |

FONTE: A Autora (2012)

APÊNDICE E - OFICINA QUATRO BARRAS

QUADRO 28 – PROPOSTA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL – QUATRO BARRAS

| DIAGNÓSTICO DAS COMPETÊNCIAS (Oficinas) | ANÁLISE à luz dos teóricos (Quadro 1) | AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS à luz da andragogia (Quadro 11 e 12) | EXPECTATIVAS | AValiação DOS RESULTADOS NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS (Quadro 4) | AÇÕES CORRETIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS |
|---|---|--|---|---|---|
| TEMPO DE EXECUÇÃO | Construtivista com foco em ação, estratégia e mensuração | Método Passivo - aulas expositivas dialogadas em curso de administração do tempo. Duração de 50 minutos cada uma (Knowles, 1984) | Sedimentação dos conceitos (Knowles, 1984) | Avaliação por Rúbrica mensalmente | Discussão do conteúdo X associação com a realidade (Knowles, 1984) |
| LIDERANÇA INFLUENCIADORA | Comportamentalista com foco na estratégia, comportamento e responsabilidade | Método Participativo – Seminário | Sedimentação dos conceitos (Knowles, 1984) | Avaliação por Rúbrica ao final do seminário | Elaboração de textos para discussão em plenário (Bellan, 2005) |
| | | Método Passivo - discussão por meio eletrônico | Aprofundamento do tema (quadro 9) | Avaliação por Rúbrica ao final do fórum | Discussão do conteúdo X associação com a realidade (Knowles, 1984) |
| SEGURANÇA E AUTOCONFIANÇA | Comportamentalista com foco em comportamento e desempenho | Método participativo - dramatização | Explicitação das ideias com clareza (quadro 10) | Avaliação por Rúbrica ao final da apresentação | Repetir a estratégia de ensino, utilizando os cinco sentidos (Bellan, 2005) |

FONTE: A Autora (2012)

QUADRO 29– RÚBRICA QUATRO BARRAS

| RÚBRICA | | | | | |
|---|--|--|--|--|-------|
| Critério | Indicadores | | | | Valor |
| TEMPO DE EXECUÇÃO | | | | | |
| Entrega de trabalhos com qualidade no prazo necessário | A entrega não ocorreu | A entrega ocorreu com qualidade, porém fora do prazo necessário | A entrega ocorreu no prazo necessário, porém sem qualidade | A entrega ocorreu no prazo necessário e com alta qualidade | /40 |
| | 5 | 10 | 25 | 40 | |
| LIDERANÇA INFLUENCIADORA | | | | | |
| Ter a capacidade de influenciar o comportamento e as ações da equipe para atingir objetivos e metas | Os objetivos e metas não foram atingidos | Os objetivos e metas foram parcialmente atingidos | Os objetivos e metas foram atingidos | Os objetivos e metas foram superados | /30 |
| | 6 | 9 | 15 | 30 | |
| SEGURANÇA E AUTOCONFIANÇA | | | | | |
| Demonstração de segurança e autoconfiança na realização de um projeto | Não conseguiu realizar o projeto | Realizou o projeto, porém não reconheceu o valor da sua participação | Realizou o projeto e reconheceu parcialmente o valor da sua participação | Realizou o projeto, reconheceu o valor da sua participação e foi reconhecido pela sua participação | /30 |
| | 6 | 9 | 15 | 30 | |
| TOTAL | | | | | /100 |

FONTE: A Autora (2012)

APÊNDICE F - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DA OFICINA

Unidade:

Data:

Nº de participantes: Mulheres:_____ Homens:_____

1) O relacionamento entre o condutor da oficina e os participantes evidenciou-se:

() ótimo () bom () regular () péssimo

2) O grupo mostrou-se:

() disciplinado () indisciplinado () participativo () disperso

() numeroso () reduzido () homogêneo () heterogêneo

3) A prática foi:

() dinâmica () enfadonha () estimulante () produtiva

4) Os participantes estavam motivados? Como esse fato pode ser observado?

Participação do Grupo

A participação por todos os componentes da equipe foi:

Buscou-se soluções eficazes desde o respeito das ideias individuais até críticas construtivas

O ministrante promoveu.....

APÊNDICE G - RESULTADOS OBTIDOS NAS OFICINAS DAS UNIDADES PESQUISADAS

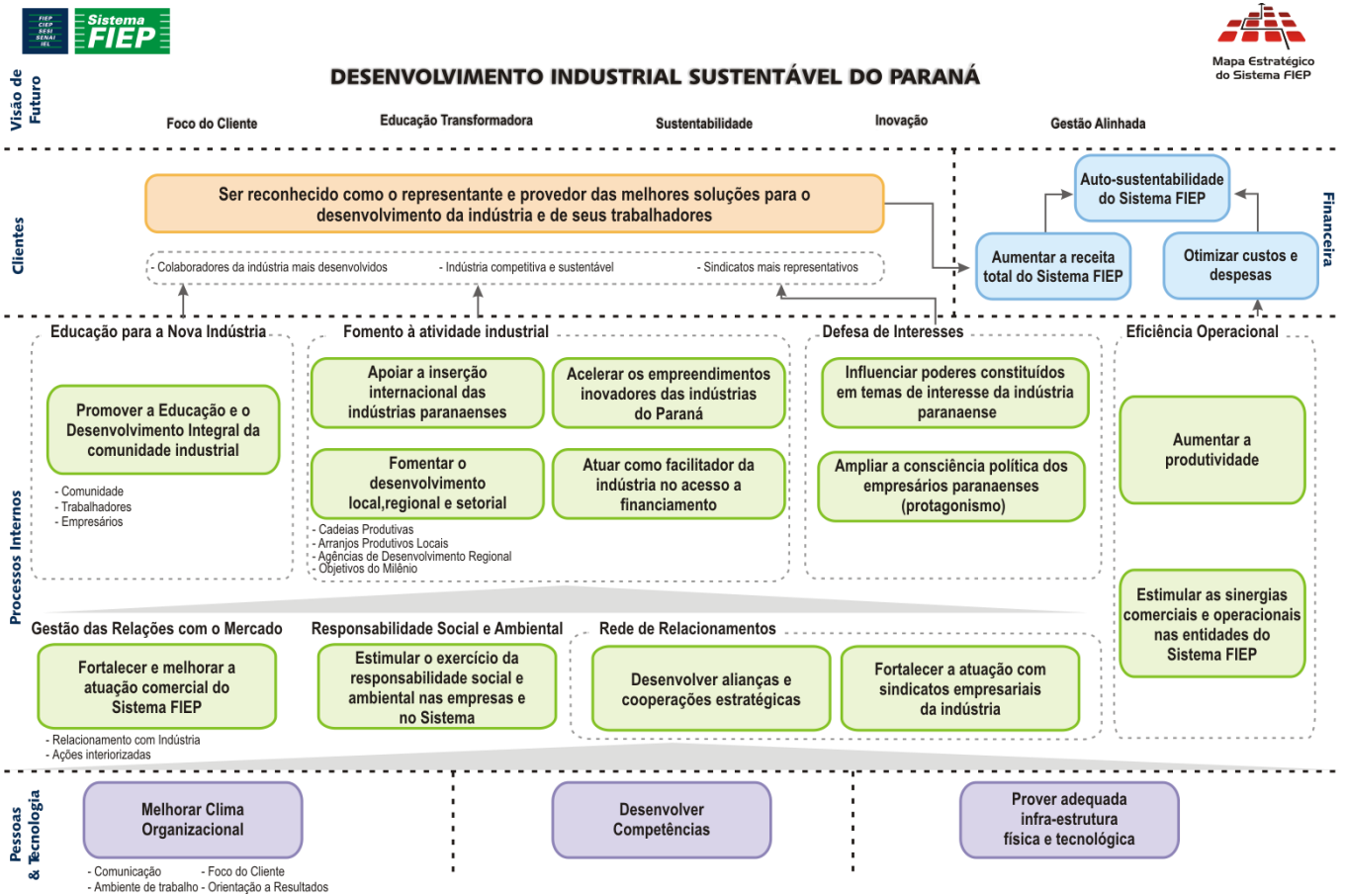
| Competência | RIO NEGRO | | | CENTRO | | | BOQUEIRÃO | | | PORTÃO | | | QUATRO BARRAS | | |
|------------------------------------|-----------|----|-----|--------|----|-----|-----------|----|-----|--------|----|-----|---------------|----|-----|
| | CE | CD | CTU | CE | CD | CTU | CE | CD | CTU | CE | CD | CTU | CE | CD | CTU |
| Comunicação verbal e escrita | 3 | 3 | 15 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 | 7 | 2 | 0 | 4 | 1 | 3 | 4 |
| Criatividade e inovação | 6 | 1 | 3 | 4 | 2 | 5 | 4 | 0 | 5 | 2 | 3 | 7 | 1 | 3 | 5 |
| Foco em resultado | 2 | 4 | 13 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 6 | 0 | 1 | 5 | 0 | 0 | 1 |
| Iniciativa e proatividade | 3 | 2 | 3 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Integridade e ética | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Liderança influenciadora | 0 | 2 | 11 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 4 | 0 | 6 | 8 | 0 | 2 | 8 |
| Organização | 4 | 3 | 10 | 3 | 3 | 7 | 2 | 1 | 7 | 2 | 0 | 2 | 2 | 1 | 5 |
| Planejamento e organização | 3 | 3 | 10 | 3 | 3 | 8 | 4 | 6 | 8 | 5 | 1 | 5 | 1 | 0 | 5 |
| Relacionamento interpessoal | 8 | 0 | 3 | 4 | 0 | 3 | 6 | 1 | 3 | 8 | 2 | 2 | 5 | 0 | 0 |
| Resiliência | 1 | 4 | 12 | 0 | 14 | 23 | 3 | 5 | 10 | 1 | 1 | 6 | 2 | 0 | 5 |
| Segurança e autoconfiança | 0 | 6 | 12 | 2 | 1 | 6 | 1 | 7 | 9 | 0 | 6 | 15 | 0 | 4 | 7 |
| Tempo de Execução | 3 | 12 | 22 | 0 | 0 | 5 | 0 | 9 | 19 | 2 | 6 | 12 | 1 | 7 | 13 |
| Trabalho em equipe | 6 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 4 | 0 | 0 | 6 | 0 | 1 | 4 | 0 | 0 |
| Orientação para resultado | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Educação transformadora | 8 | 0 | 0 | 3 | 0 | 2 | 2 | 0 | 3 | 3 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 |
| Liderança Inspiradora | 1 | 8 | 8 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 5 | 0 | 2 | 14 | 1 | 0 | 3 |
| Resultado com foco no cliente | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 4 | 1 | 0 | 4 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 2 |
| Compromisso com a sustentabilidade | 1 | 1 | 10 | 0 | 4 | 11 | 1 | 0 | 9 | 0 | 4 | 10 | 0 | 1 | 5 |
| | 50 | 49 | 135 | 30 | 30 | 90 | 35 | 34 | 104 | 34 | 32 | 99 | 22 | 22 | 65 |

CE – competência estimulada CD – competência desejada CTU – competência total da Unidade

FONTE: A Autora (2012)

ANEXOS

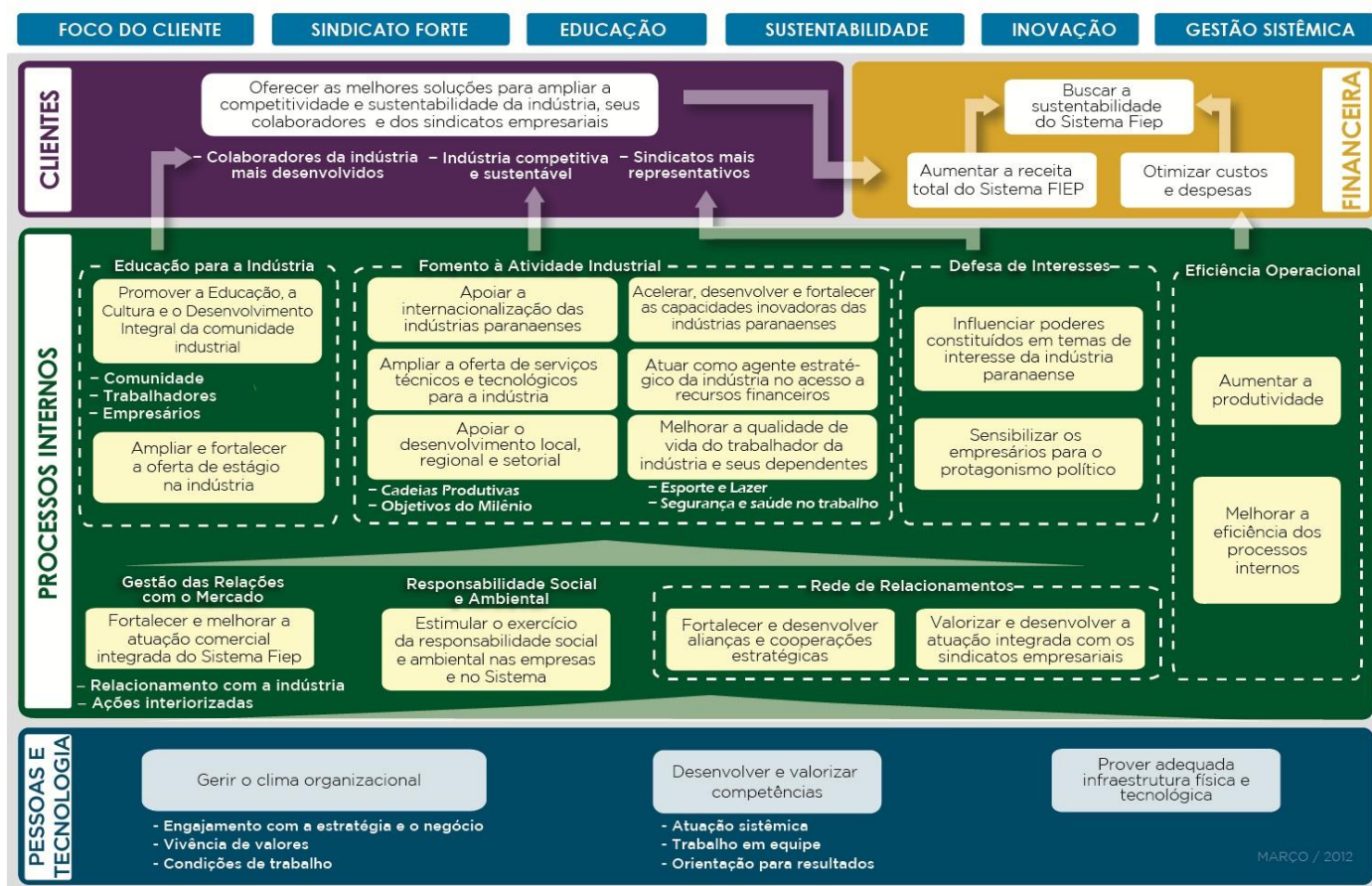
ANEXO A - MAPA ESTRATÉGICO DO SISTEMA FIEP 2003-2011



ANEXO B - MAPA ESTRATÉGICO DO SISTEMA FIEP 2011-2015

MISSÃO: SERVIR E FORTALECER A INDÚSTRIA PARA MELHORAR A VIDA DAS PESSOAS

VISÃO: REFERÊNCIA EM SOLUÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA INDÚSTRIA



MARÇO / 2012

ANEXO C - FORMULÁRIO - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL**Nome:****Unidade:**

| Competências a serem desenvolvidas | Ações de Desenvolvimento (como?) | Prazo | Observações |
|---|---|--------------|--------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Data ____/____/____**Assinatura**_____**De acordo:**